A. Diesterwegs Ausgewählte Schriften

Herausgegeben von

Dr. E. von Sallwürk.

Adolf Diesterweg.

III.

Bibliothek Pädagogischer Klassiker.

Eine Sammlung

der

bedeutendsten pädagogischen Schriften

älterer und neuerer Zeit,

herausgegeben

von

Friedrich Mann.

Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1900.

Adolf Diesterweg.

Darstellung seines Lebens und seiner Lehre

und

Auswahl aus seinen Schriften.

Von

Dr. E. von Sallwürk,

Geh. Hofrat.

Dritter Band.

Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1900.

Vorwort.

Mit dem Ablaufe des Jahrhunderts, in das Diesterwegs Wirken fällt, bringen wir diese Auswahl aus den Schriften des trefflichen Mannes zum Abschluß, hoffend, daß das zwanzigste Jahrhundert den rechten Nutzen aus denselben ziehen werde. Deutschland entwickelt in unseren Tagen eine ungeheure Kraft; möge es bei Diesterweg lernen, wie es seine Jugend heranziehe, daß sie fähig werde, kräftig zu wahren und zu mehren, was heute begründet und erworben wird. Man hat Diesterweg vielfach an Herbart gemessen, diesen mit jenem verglichen; manche glaubten ein nützliches Werk zu thun mit dem Nachweis, wie vieles bei beiden zusammenstimme. Uns scheint es förderlicher, auf die Verschiedenheit beider hinzuweisen. Herbarts Pädagogik ist dunkel ohne das Licht seiner Philosophie; Diesterwegs Lehre ist durchflutet von dem warmen Leben der erzieherischen Praxis. Es ist ein Glück für die deutsche Erziehungswissenschaft, daß sie von zwei so verschieden veranlagten Männern und von zwei einander fast entgegengesetzten Seiten aus dargestellt worden ist.

Hinsichtlich der Grundsätze, die uns bei der Veranstaltung und Redaktion dieser Sammlung geleitet haben, verweisen wir auf die Vorrede des ersten und zweiten Bandes. Das diesem dritten Bande angefügte Sachregister bezieht sich auf alle drei Bände.

Im Februar 1900.

E. von Sallwürk.

Inhalt.

Inhalt.

VIII.

Zur Geschichte der Pädagogik.

(Fortsetzung.)

7. Denzel.*

Rhein. Bl. N. F. XIX. S. 133 f.

1839.

Seit dem dreizehnten des Augustmonats des vorigen Jahres, abends 5 Uhr, ist er nicht mehr unter uns. Ich habe es spät erfahren. Die Zeitungen, so geschäftig, die unbedeutendsten Ereignisse eilig zu verbreiten, meldeten, soviel mir bekannt geworden — und ich glaube doch ein aufmerksamer Zeitungsleser zu sein — seinen Tod nicht. Bei den württembergischen Zeitungen wäre es eine unverzeihliche, wohl auch eine unmögliche Nachlässigkeit gewesen; bei den norddeutschen mochte diese Versäumnis auf Unkenntnis beruhen. Was interessiert, mochten sie denken, der Tod oder das Leben eines Schulmannes das politische Publikum? — Genug, ich erschloß aus einem

---

* Ergänzend bemerken wir zu den im Obigen enthaltenen biographischen Angaben, daß Denzel, bevor er in den Kirchendienst eintrat, Hauslehrer in Frankfurt a. M. war. 1802 nahm er eine Stelle als Hilfsprediger im Kanton Schaffhausen an. Von hier ging er nach Burgdorf, um Pestalozzi persönlich kennen zu lernen. Als Pfarrer in Pleidelsheim in Württemberg suchte er in der Schule seines Pfarrortes und unter den Lehrern der Nachbarschaft Pestalozzischen Gedanken Eingang zu verschaffen, stieß dabei aber auf hartnäckigen Widerstand. Als er 1811 die Leitung des Lehrerseminars in Eßlingen übernahm, mußte er dort auch eine Kirchenstelle versehen, weil das äußerst dürftig dotierte Seminar die Besoldung eines eigenen Direktors nicht erschwingen konnte. Professor Hochstetter, der oben auch erwähnt ist, war sein Schwager und sein Amtsgenosse am Seminar. — Sein Hauptwerk ist die „Einleitung in die Elementar-Schulkunde und Schulpraxis für Lehrer in deutschen Elementarschulen", wovon der 1. Teil 1814 erschien. Der Titel des Buches wurde später geändert in: „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer". Der 3. Teil erschien in erster Auflage 1822, in dritter 1828. Seinen vollständigen Abschluß erhielt das Buch erst kurz vor Denzels Tode, sodaß Diesterweg mit Recht sagen kann, der Verfasser habe zwanzig Jahre an demselben gearbeitet.

Als Friedrich Thiersch im August 1834 die von Professor Klumpp geleitete Privatschule in Stetten (Württemberg) besuchte, fand er Denzelschen Anschauungsunterricht und andere Spuren des von Thiersch so schwer gehaßten Realismus, den man unter dem dreifachen Gesichtspunkt der industriellen Nützlichkeit, der pädagogischen Naturgemäßheit und der ästhetischen Vielseitigkeit dem altbewährten Humanismus entgegensetze. Den schwersten Angriff richtet er aber

Korrespondenzartikel in dem Oktoberheft der Allgemeinen Schulzeitung, daß unser Denzel nicht mehr sein müsse. Bald nachher erfuhr ich es auf direktem Wege, indem die trauernde Witwe mich mit seinem Bildnis erfreute.

Die Leser erlauben mir, memoirenartig, wie ich angefangen, fortzufahren. Von ihm zu schweigen, ist mir unmöglich. Ich möchte viel von ihm sagen, viel mehr als ich weiß. Leider wurde mir das Glück seiner persönlichen Bekanntschaft nicht. Ich bin zwar in Eßlingen gewesen, aber ehe der milde Stern Denzel an dem pädagogischen Himmel (pädagogischer Himmel!) erschien, in den Jahren, in welchen der Deutsche ein Schwärmer ist, d. h. als Student, wo mir eher des Himmels Einsturz eingefallen wäre, als daß ich einst noch einmal Volksschullehrer werden würde. Gleich andern würde ich, hätte mich meine schwärmerisch einsame Pilgerfahrt nach den schwäbischen Burgen — in Eßlingen mit Schullehrer-Seminaristen zusammengeführt, über die gemeinen Philister gespottet haben. Dieses ist die Art des deutschen Studenten: sein Blut ist heiß, sein Gemüt phantastisch, er spottet über das praktische Leben bis zu der unvermeidlichen Grenze, die ihn in das Leben zurückführt. Wehmutsvoll sendet er noch einen Blick nach den paradiesischen Irrgärten seiner Jugend zurück, und wird dann mit einem Schritte und in der Regel auf ewig ein veritabler Philister, nur noch beim Weine oder andern vor-

in seinem dreibändigen Buch „über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts u. s. w.“ (1838) gegen Denzel bei Besprechung des nassauischen Unterrichtswesens (Bd. 1 S. 385). Anstatt die auf dem Gebiete des Unterrichts vorhandenen Gegensätze zu vermitteln — sagt er dort — „glaubte er sich berufen, der Gründer einer neuen Ära von Realstudien für Nassau zu werden, dadurch den scholastischen Pedantismus zu vertilgen und, was an humanistischen Studien übrig blieb, als eine Verzierung um die sächlichen ausbreiten zu müssen. Es ist ganz in der Art dieses Empirismus, wenn er glaubt, daß, je mehr er Lehrstoffe und Realien in die Anstalten hineinträgt, desto fröhlicher diese aufblühen. Daß er im vorliegenden Falle auf seinem eigentlichen Felde, dem der Realschulen, bei der ganz verfehlten Voraussetzung durch den schlechten Erfolg vollkommen geschlagen wurde, habe ich oben bemerkt; nirgends ist der Realunterricht schlechter bestellt als in Nassau, ein neuer Beweis auf dem Gebiete der Pädagogik, daß dem einen hier nicht zuwächst, was dem andern entzogen wird.“ Da in dem nämlichen Buche Diesterweg als Vertreter des modernen antihumanistischen Geistes angegriffen wurde, entschloß sich dieser, die eben fertig gewordene zweite Auflage des Wegweisers (Ende 1837) Denzel zu widmen, der als „unheilvoller Plan- und Projektmacher“ auch für den nichtkonfessionellen Religionsunterricht verantwortlich gemacht wurde, der in den Schulen Nassaus dem konfessionellen vorausging. „Es ist“, schreibt Thiersch a. a. O. S. 388, „der Meinung, welche den ganzen Inbegriff altüberlieferter Mittel der Bildung als veraltet beiseite stellt, gemäß, die Sache des positiven Christentums ebenso zu behandeln wie die der klassischen Studien d. h. dem überlieferten, dogmatisch festen ein unbestimmtes allgemeines unterzuschieben und dadurch in den Gemütern wie in den Schulen jenes vor der Hand beiseite zu stellen.“

überrauschenden Gelegenheiten des Burschenlebens gedenkend. Das phantastische Leben des deutschen Studenten trägt, wie alle Phantasterei, dem Leben wenig Früchte; die studentische Freiheit der bürgerlichen Freiheit, wie jedermann, der Augen hat, bekannt ist, gar keine, vielmehr sie schadet. Doch ich verirre mich, wie ich einstens nach Eßlingen mich verirrte, um auf der nächsten Burgruine Matthisons bekannte Elegie und Schubarts Fürstengruft laut in den Wind hinein zu deklamieren.

Leute, die mich kennen, werfen mir vor, daß ich im Umgange oft allzu wortkarg sei. Ich glaube, daß sie recht haben, denn ich muß es nur gestehen, daß die Menschen mir viel zu viel reden. Es giebt nicht nur der Menschen viel zu viele, man weiß ihnen gar nicht zu entrinnen, sondern auch der Redereien viel zu viel. Im südlichen Deutschland erlebt man selige Viertelstündchen, in denen man stumm neben befreundeten Menschen sitzt, wo keiner spricht. Aber keiner hat Langeweile, keiner vermißt etwas. Im Norden kommt jedermann in Verlegenheit, wenn das Gespräch einen Augenblick stockt. Daher das endlose Geplapper. Ich liebe auch die lebendig von den Lippen strömende Rede, wenn sie aus dem Herzen kommt, aber ich liebe auch die Stille und noch mehr die Einsamkeit, besonders seitdem ich sie nicht mehr besitze, da täglich und nächtlich hundert Postwagen an meiner Thüre vorbeirumpeln, von früh 5 bis abends 9 Seminaristen über mir, Präparanden und Schüler unter mir arbeiten, und allstündlich an meiner Thüre viele junge Menschen vorbeigehen und mehr bei mir einkehren, als mir lieb ist. Stilles Mörs, wie oft denke ich an dich zurück und sehne mich nach dir! Dort war es eine Wonne, einen Fremden zu begrüßen; in der Hauptstadt hier, würde auch ein Denzel zwar mit bewegtem Herzen empfangen worden sein, aber ganz glücklich gemacht hätte mich sein Besuch nur dort, wo der Mensch noch seine Bedeutung nicht verloren hat.

Von unserm heimgegangenen Freunde liegen vor mir die „Worte“, welche bei seiner Bestattung von Hochstetter und dem Dekan Herwig gesprochen worden sind, sein Bildnis und einige Briefe. Auf jene komme ich zurück. Diese lese ich mit Vergnügen, aber zur öffentlichen Mitteilung hat er sie mir nicht geschrieben. Ich mißbillige auch laut die Indiskretion, welche in der unzeitigen Veröffentlichung solcher vertrauten Schreiben liegt. Nur dies kann ich sagen, weil er es selbst öffentlich gesagt, daß sein letzter, vom 25. Juni 1838, sechs Wochen vor seinem unerwarteten Ende, sich hauptsächlich über Thiersch beschwert. Dieser Mann hatte ihn mit seiner groben Faust nicht nur auf die liebloseste, sondern auf die ungerechteste Weise angetastet, ihn bei der empfindlichsten, zartesten Seite berührt, hatte ihm das pädagogische, das religiöse Element abge-

sprochen, hatte ihn für einen Verderber der Jugend erklärt. Unglaublich wäre manches, wenn es nicht wirklich wäre. Eine Stelle der vorliegenden „Worte“ spricht von einer tief kränkenden Erfahrung, die unser Freund in den letzten Jahren noch gemacht. Sicher ist damit auf die Abscheulichkeit der Thierschschen Beleidigungen hingedeutet. Er besaß ein zu zartes Gemüt, um solche öffentliche Lästerworte mit Gleichmut zu ertragen; in seiner „Abwehr“ in der Allgemeinen Schulzeitung versichert er selbst, daß nicht jedermanns Gemüt mit einem ehernen Panzer umgürtet sei, daß innere Anwühlung und Angreifung des dem Menschen Heiligsten manchem Gemüt eine tiefe Wunde schlage. War einem unter uns die Religion ein Heiligtum, eine Herzenssache, so war es Denzel, und der große Hellenist begeht die Gottlosigkeit, ihm das Gegenteil zuzusprechen. Giebt es litterarische Verbrechen, so ist dieses eins derselben. In der Ahnung, wie tief solche Verleumdung unsern Freund verletzen würde, widmete ich ihm die zweite Auflage des Wegweisers. Leider ist der Schlußwunsch der Dedikation, „daß ihm spät die Stunde des Abschieds schlagen möge“, nicht in Erfüllung gegangen; aber die beigefügte Versicherung, daß ihm einst Tausende von Menschen Herz und Hand mit dankbarer Rührung drücken würden, ist schon zur That geworden. Sein Andenken wird länger als ein Jahrhundert segensreich fortwirken. Mehr als tausend Schüler hat er unmittelbar gebildet; und welcher deutsche Schulmeister hätte nichts von ihm gehört, nichts von ihm gelesen? Die Frucht seiner Wirksamkeit folgt ihm nach, seine Werke bleiben uns.

Sein Bildnis deutet auf eine ansehnliche Leibeslänge, edle Körpergestalt, gerade, männliche Haltung. Bei den meisten ist der ganze Körper der Spiegel des Geistes, bei allen der Ausdruck des Gesichts, wenn auch nicht in jedem, doch in bewegten Momenten des Lebens der Verkünder der Seele. Große, markierte Züge deuten hier auf ausgeprägtes Leben. Meint auch die Witwe, daß ihrem Vertrauten viel mehr Geist und Leben beigewohnt, als das Bild darstelle — wir glauben es gern — der Künstler hat den Ausdruck des Geistigen nicht verfehlt. Sprechend drückt das Ganze eine heitere, zufriedene Lebensansicht und den gutmütigen, launigen, nicht selten satyrischen Humor aus, der ein Charakterzug des ganzen schwäbischen Volkes genannt werden kann. Höhere natürliche Begabung hat der Schöpfer keinem der deutschen Stämme aufgeprägt, als eben ihm; leicht dürfte er an tiefen Gemüts- und Geistesanlagen alle anderen übertreffen. Das Gemüt ist die Wurzel der Religion, die Quelle des Geistes.

Unserm Freund vertrocknete nie jene Wurzel, nie versiegte ihm diese Quelle. Die Natur hatte ihm ein zartes Gemüt verliehen, er liebte mehr das Innige, Stille, Tiefe als das Kräftige, Derbe, Leidenschaftliche. Darum fühlte er sich besonders zum Umgang mit Frauen

hingezogen, die seine heitere Laune erfreute und beglückte. Von jener Vorliebe ist auch der Umstand ein Beleg, daß er nach dem Tode seiner ersten Gattin schon im folgenden Jahre zu einer zweiten Ehe schritt: Beide blieben — dem Kinderfreunde — kinderlos. Das Seminar war sein Kind. Achtundzwanzig Jahre hat er demselben vorgestanden. Es ist das Hauptseminar Württembergs; es zählt 150 Zöglinge. Eine solche Anstalt zu leiten ist keine Kleinigkeit, sowohl wenn die Zöglinge alle in demselben Hause wohnen, als auch, wenn sie zerstreut sind. Letzteres erschwert Aufsicht und Erziehung, macht manches unmöglich. Eine kleine Stadte wie Eßlingen erleichtert vieles.

Denzel war nach allen Nachrichten ein würdiger Lehrer. Wurde er von Pestalozzi durch Kraft anregende Begeisterung, von Dinter durch die Virtuosität begriffsmäßiger Entwickelung, von anderen durch unmittelbar energische Belebung übertroffen: so fehlte ihm doch keine wesentliche Eigenschaft eines ausgezeichneten Lehrers und Seminardirektors. Die Blüte des Seminars in Eßlingen und des gesamten württembergischen Volksschulwesens datiert von dem Anfang seiner dortigen Wirksamkeit.

Doch die Grenzen dieses Landes umschlossen nicht seine Thätigkeit. Im Jahre 1816 berief der Herzog von Nassau den damals im Auslande noch wenig Bekannten nach Idstein zur Abhaltung eines methodologischen Lehrkursus als mächtigen Impuls für einige hundert Lehrer, zur Einleitung der einzuführenden Schulorganisation und zur Begründung der Wirksamkeit des zu errichtenden Landesschullehrer-Seminars, zu dessen Leitung bald nachher Gruner* berufen wurde. Ich war damals Lehrer der Musterschule in Frankfurt am Main. Ich hatte damals noch kein Schullehrer-Seminar gesehen; jetzt erwachte in mir die Sehnsucht nach der Wirksamkeit einer solchen Anstalt. Die Zeit hatte die Gedanken auf die Erneuerung und Belebung des deutschen Volksgeistes hingelenkt; man hoffte Außerordentliches von einer grundmäßig-elementarischen Erziehung des ganzen Volks; Pestalozzi fuhr fort, seine begeisterten Geburtstagsreden über die Alpen zu uns zu senden; Lautz schwärmte mit seinen Verbündeten für die Verwirklichung der Fichteschen Erziehungsideen; ein begeisterter Aufschwung durchzog alle pädagogisch angeregten Gemüter, das Wartburgfest bildete die Spitze.

Um alles gern hätte ich an dem Kursus in Idstein teilgenommen; aber die Schwierigkeiten einer mehrmonatlichen Abwesenheit vom Amte ließen sich nicht beseitigen. Nach Wahrscheinlichkeit hätte die Teilnahme meinem äußeren Lebenslauf eine andere Richtung gegeben, mich

* Gruner. S. oben in der Biographie Diesterwegs S. 10.

zu einem Verbündeten Gruners gemacht, dessen Wärme für großartige Volkserziehung mich in Frankfurt ergriff. Ich mußte mich mit der äußeren Frucht von Denzels Wirksamkeit in Idstein, mit dem Buche: „Die Volksschule, ein methodologischer Kursus, 1817“ begnügen. Ein Jahr später, als ich das Seminar in Idstein, unter Gruner blühend, besuchte und nassauische Lehrer kennen lernte, empfand ich den Nachhall der Wirksamkeit Denzels. Thiersch hat es nicht verschmäht, ihm wegen der mäßigen Summe, die er dafür bezog,* einen öffentlichen Vorwurf zu machen, anstatt sich teilnehmend zu freuen, daß auch einmal einem Lehrer eine Art äußeren Glückes erblühte.

Das litterarische Lebenswerk Denzels ist und bleibt seine „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre“, deren erste Teile bis jetzt drei Auflagen erlebt haben. Er hat zwanzig ganze Jahre daran gearbeitet. Schnellarbeiten und Fertigmachen war seiner weisen Besonnenheit zuwider. Das Ganze trägt nach Anlage wie nach Ausführung dieses Gepräge. Wie alles an einem Menschen charakteristisch ist: Haltung, Manieren, Handschrift — unser Freund schrieb eine sehr zierliche, ausgemeißelte Hand, wie Wilberg** — so legt das Schriftwerk eines Mannes lebendiges Zeugnis von seinem Geiste ab. In Denzels Hauptwerk sind die Grundcharaktere: Besonnenheit und Mäßigung, reif erwägendes Urteil, Kenntnis der Kindesnatur, pädagogischer Takt, Lehrgeschicklichkeit und wohlthuende Wärme, wie für das Gute überhaupt, so für Religion, Tugend und Volkswohlfahrt. Sein Bildnis ist mit dem Prälatenkreuz und dem Orden der Württembergischen Krone, sein Finger mit einem Siegelring*** geschmückt; aber ich müßte mich sehr täuschen, wenn er auf diese Dinge Wert gelegt. Sein Herz war dem Volke zugewandt, schlug für dessen Glück.

Der Stil seiner Werke ist einfach, durchsichtig, klar. Er spricht zum Verstande wie zum Herzen.

Seiner pädagogischen Richtung nach war Denzel, wie alle pädagogisch fortgebildeten Männer seiner Zeit, ein geistiger Schüler Pestalozzis. Er verarbeitete als selbständiger Denker in seinen Schriften dessen Ansichten und Lehren. Vor Jahren habe ich einmal die Mei-

---

* Denzel, „den man durch eine Besoldung von 3000 Gulden warb“, sagt Thiersch (I, S. 385).

** Wilberg, S. Biogr. S. 10 f.

*** Die württembergischen Theologen mußten zu jener Zeit Magister der Philosophie sein. Das Zeichen dieser akademischen Würde war ein goldener Ring. — Den persönlichen Adel führte Denzel seit 1830 als Ritter des Württembergischen Kronenordens. Sein Vater war Kaufmann in Stuttgart gewesen.

nung ausgesprochen, daß in ihnen sich noch Spuren der formalen Einseitigkeit vorfinden, welche die Arbeiten der eigentlichen, unmittelbaren Schüler des großen schweizerischen Pädagogen, der reinen Pestalozzianer, bezeichnen. Aber es sind nur Spuren. In betreff der religiösen Richtung, ich will nicht sagen der Vertiefung — Pestalozzis Geist war in allem tief — aber des praktischen, positiven Gehalts ging Denzel über ihn hinaus. Seine gründliche theologische Bildung, die seit Jahrhunderten ein Produkt der Tübinger Schule gewesen, bewahrte ihn vor Einseitigkeiten. Seine Überzeugung hält eine schöne Mitte zwischen Neuerungssucht und abgestorbener Altgläubigkeit. Der ketzerische Eiferer Thiersch rechnet ihn zu den modernen Verderbern, den oberflächlichen „Zeitmenschen". Möge er selbst ein Mensch der Unzeit bleiben! Nur die Starren bleiben hinter den Fortschritten der Wissenschaft und der ganzen Zeit zurück. So fest und warm unser Denzel an den beseligenden Wahrheiten des Christentums hing, so war er doch mit allen helldenkenden Volkserziehern, allem Mystizismus gram. Er war ein Freund des evangelischen Lichtes.

Er war ein Freund der Lehre und der Lehrer. In seinem Briefe vom 25. Juni versichert er, nachdem er gestanden, daß ihn manche Dinge nur noch wenig berühren und daß er sich, auch wegen seines anhaltenden Augenleidens nach Ruhe sehne, obgleich er wohl einsehe, daß er um der Einrichtung der Bildungsanstalten nach dem neuen württembergischen Schulgesetz — mit dem er übrigens nicht ganz zufrieden war — noch im Amte bleiben müsse, versichert er, „daß der neu gegründete Schulverein, an welchem bereits über 30 Geistliche teilgenommen, und bei dem er den Vorsitz führe, seine letzte Freude sei, indem er — wovon auch die Zeitschrift „Blätter aus Süddeutschland" die Thatsachen liefert — sehr gute Ideen zu Tage fördere und ihm den Trost lasse, daß man im Fortschreiten begriffen sei." Er gehörte zu den Männern, die selbst etwas geleistet, darum ungeachtet des Bewußtseins ihrer Leistungen bescheiden von sich selbst denken, nichts für beendigt erachten, darum nichts sehnlicher wünschen als den Fortschritt, weitergehende, stete Entwickelung.

Denzel war nach allem, was wir von ihm wissen, ein glücklicher Mann. Zwar ruft ihm am Grabe die Stimme der Wahrheit in dem Munde seines Schwagers und Kollegen Hochstetter nach: „Sollten wir Dir die Ruhe, nach der Du oft unter den Beschwerden und Hindernissen Deines Tagewerks Dich sehntest, nicht gönnen? Ja Du batest oft um Ruhe bei den Menschen und sie wurde Dir nicht gewährt!" aber dieses Los ist das allgemeine Los strebender Menschen, und in der Sorge für einen edlen Lebensberuf, wie in der Arbeit überhaupt, ruht ein tiefer Segen. Wir Lehrer wollen dies

nie vergessen, und wenn uns ein Mehr, als uns gut scheint, aufgebürdet wird, wir wollen des alten Erfahrungsspruchs stets gedenken: „Wenn es köstlich gewesen, so ist es Mühe und Arbeit gewesen."

An seinem Grabe standen die angesehensten seiner Mitbürger, seine Kollegen und Freunde, seine 150 Zöglinge. An seinem Grabe standen auch die Tausende seiner Verehrer. „Nicht bloß die," sagte Hochstetter, „welche hier um dieses Grab sich versammelt haben, sind von Teilnahme bei dem Verlust ergriffen, der uns betroffen hat. Es ist die Zahl derer, die mit Schmerz und Dank dem hochverdienten Schulfreunde und Jugendbildner nachblicken, noch weit größer; denn es sind wohl über tausend junge Männer in unserm Vaterlande und auch über die vaterländischen Grenzen hinaus überall als Lehrer und Lehrgehilfen verbreitet, die unter seiner Leitung in der nun trauernden und verwaiseten Anstalt gebildet wurden, und ihn als ausgezeichneten Lehrer und väterlichen Freund mit dankbarem Herzen bisher verehrt haben und sein Andenken stets segnen werden. Es sind noch unzählige Jugendlehrer und Freunde des Volksunterrichts im In- und Auslande, welchen er durch seine vortrefflichen Schriften sicherer Führer und weiser Ratgeber geworden ist und stets bleiben wird, sodaß bei der Kunde von seinem Hingange gar manches Auge zum Himmel sich heben wird."

„Ja, sie haben einen braven Mann begraben,
Und uns war er mehr."

Sein Andenken bleibe unter uns im Segen! Überall werde wahr, was Hochstetter wünscht: „Das Bild des Verewigten bleibt denen, die ihn liebten, vor der Seele und in der Seele, und dieses Bild ist eine beständige Erquickung für uns." —

Noch folgen hier die jenen „Worten" angehängten Lebensumrisse des teueren Mannes.

„Weiland Bernhard Gottlieb von Denzel, Dr. der Philosophie, Vorstand des Königlichen Schullehrer-Seminars dahier, Prälat und des Königlichen Ordens der Württembergischen Krone Ritter, ward am 29. Dezember 1773 in Stuttgart geboren. Sein Vater, weiland Herr Martin Friedrich Denzel, war Gerichts-Verwandter und Kaufmann daselbst; die Mutter, weiland Frau Juliane Friederike, geborene Seiffert. Nachdem er in den Lehranstalten der Vaterstadt die erste Bildung erhalten hatte, wurde er unter die Zöglinge der Landesanstalten zur Vorbereitung auf das theologische Studium, und zwar zuerst in Denkendorf, später in Maulbronn aufgenommen, endlich von da mit seinen Alters- und Studiengenossen im Jahre 1794 in das theologische Seminar in Tübingen versetzt, wo er das Studium der Theologie unter den bewährtesten Lehrern in fünfjährigem Kurse glücklich betrieb und mit Ehre (als der vierte in seiner Klasse)

beendigte. Mehrere Jahre hindurch übte er sodann die erworbene Fertigkeit in Führung geistlicher Amtsgeschäfte als Stellvertreter von Pfarrgeistlichen, sowohl im Auslande, in der Schweiz, als in Württemberg, bis er 1806 von dem Pfarrvikariate in Obereßlingen aus, zum Pfarrer in Pleidelsheim berufen wurde, worauf er sich am 2. Mai desselben Jahres mit weiland Frau Christiane Dorothea Charlotte, geborene Hochstetter, vermählte. Nach fünfjähriger Wirksamkeit bei der genannten Landgemeine in Pleidelsheim wurde er im Jahre 1811 als Inspektor des, hier in Eßlingen neu errichteten, Schullehrerseminars, sowie der hiesigen deutschen Schulen, und zugleich als dritter Diakonus und Filialprediger angestellt. Im Jahre 1817, nachdem er auf erhaltenen Urlaub zur erneuerten Einrichtung des Schulwesens im Herzogtum Nassau mitgewirkt hatte, wurde ihm der Charakter eines Herzoglichen Oberschulrates erteilt, und in demselben Jahre trat er von dem hier geführten geistlichen Amte ab, und behielt als Professor an dem hiesigen Schullehrerseminar die Aufsicht über diese Anstalt nebst der Stelle ihres ersten Lehrers.

Vier Jahre nachher ging, am 28. Februar 1821, seine würdige, erste Gattin aus der Zeit. — Im folgenden Jahre, am 9. Oktober 1822, erteilte ihm Se. Majestät der König den Amtscharakter als Rektor an der hiesigen Anstalt mit dem persönlichen Range in der sechsten Rangstufe, und das Jahr 1823 beglückte ihn am 25. November mit dem Besitze seiner zweiten Gattin, Frau Euphrosyne Franziska Friederike, geborene Stochdorph, von Stuttgart, die ihm die letzten fünfzehn Jahre hindurch in der innigsten Eintracht zur Seite stand, in den Krankheitstagen späterer Jahre seine sorgsame, unermüdet treue Pflegerin war, und nun in unaussprechlichen Wehmuts- und Sehnsuchtsgefühlen sein so unerwartet baldiges Hinscheiden betrauert.

Unter dem 14. Dezember 1829 ward er von Sr. Königlichen Majestät in gnädigster Anerkennung seiner Verdienste um das Volksschulwesen, mit dem Titel eines Oberschulrates beehrt; unter dem 26. September 1830 mit dem Ritterorden der Württembergischen Krone geschmückt, und unter dem 1. Februar 1832 mit dem Titel und Range eines Prälaten unter Verleihung des Prälatenkreuzes begnadigt.

Krankheitsleiden mehrfacher Art störten in den letzten Jahren sein Wohlsein; ohne seine Geduld überwinden zu können, hemmten sie öfters seine sonst so wohlgeordnete und unaufhaltsame Thätigkeit, und machten ihm Unterstützung und Erholung zum Bedürfnis. Eine besonders schmerzhafte Erfahrung (!), die langwierige, zuletzt höchst peinliche Krankheit und das Hinscheiden der ehrwürdigen Mutter seiner Gattin, am letzten Januar des vorigen Jahres, stellte beider gottergebene Gelassenheit in Trübsalen in ein tröstliches Licht.

Und nun, unerwarteter als je, mußte ihm, nach der Rückkehr von der, so schien es, wohl überstandenen Badekur in Cannstadt am 7. dieses Monats, das Los des Scheidens fallen. Am 10. dieses Monats empfand er bedeutende Beschwerden im Unterleibe, sie steigerten sich von Stunde zu Stunde zu Schmerzen, die immer unerträglicher wurden; mit heldenmütiger Selbstüberwindung ertrug sie der teure Kranke, hoffte stets noch Erledigung von denselben, während alle Mittel Hilfe versagten, und so schlummerte er, einer Unterleibslähmung erliegend, am Abend des 13. dieses Monats eine Viertelstunde vor 5 Uhr sanft in das Leben hinüber, wo kein Tod, kein Schmerz und Leid mehr ist, nachdem er hienieden gelebt hatte 64 Jahre, 7 Monate und 15 Tage.

Seinen erlösten Geist erquicke die seligste Ruhe derer, die im Herrn entschlafen sind! Seine Asche wird jeder Freund der Menschen- und Jugendbildung dankbar segnen. Sein Geist spiegelt sich uns ab in seinen Schriften. In bewährter Gründlichkeit stellen sie die *ächten* Grundsätze der Erziehung, insbesondere des Volksunterrichts in den Elementarschulen, fest; geben dem Lehrer, der ihnen folgt, durch jedes Fach und auf jeder Stufe desselben klare und sichere Anleitung zur Erreichung seines Ziels, und sind sprechende Denkmäler seiner tiefen Seelenkunde, seines christlich-religiösen Sinnes, seiner Gewandtheit in Behandlung aller Stoffe des Unterrichts, seiner innigen Liebe zur Jugend und des lebendigsten Eifers für Beförderung der edelsten Volksbildung. Ihr Wert und ihre Gediegenheit wird darum auch nie verkannt werden. Sein Charakter, voll Pflichttreue, Festigkeit, geistvollen und zarten Wohlwollens und sanfter Milde wird Unzähligen, die ihn kannten und mit ihm in Berührung standen, in erfreuendem Andenken fortleben.

Liebenswürdige Gemütlichkeit, der Grundzug seines Wesens, ließ die Schärfe seines Verstandes in den anziehendsten Äußerungen edler Heiterkeit hervortreten. Diese schmückte seinen Umgang mit dem Reize der einfachsten, und eben dadurch einnehmendsten Anmut. In den öffentlichen Verhältnissen, wie im engeren Kreise des Privatlebens, waren besonnene Milde, treue Redlichkeit, leicht und natürlich ihm zu Gebot stehende Pünktlichkeit und Fertigkeit im Wirken; vor allem ein stets reger, lebendiger Sinn des Wohlwollens, der Sanftmut und Schonung gegen andere und das Streben, Gutes aller Art zu wirken und zu fördern, Tugenden, die ihm Verehrung und Liebe erwarben, und den steten Dank seiner zahlreichen Freunde und Schüler zusichern.

Mögen seinem weisen, treuen Wirken noch viele Segensfrüchte entsprießen, und folgende Geschlechter seinen Namen mit liebender Achtung nennen!"

Mehr als dieses Wenige wußte ich nicht zu seinem Gedächtnis

zu sprechen. Hoffentlich erscheint eine umständlichere Lebensbeschreibung von einem seiner näheren Freunde. Er selbst hatte diese mir für das „pädagogische Deutschland" zugesagt.* Aber sein Augenübel hinderte ihn daran. Die kurzen pädagogischen Biographieen, welche bei Basse in Quedlinburg mit Bildnissen erscheinen, haben Denzel bis jetzt nicht aufgenommen, und das Konversationslexikon der Gegenwart hat ihn auch, mit Unrecht, übergangen. Darum folge einer seiner Freunde der ausgesprochenen Mahnung! —

Große Verluste hat in den letzten zwanzig Jahren das pädagogische Deutschland erlebt: Niemeyer, Schwarz, Pestalozzi, Dinter, Denzel! Wer wird sie ersetzen? Es fehlt nicht an Nachwuchs, nicht an Strebenden; aber ob sie die Genannten ersetzen, es ist sehr zweifelhaft. Allgemeinere, andere Angelegenheiten ziehen die Augen der Zeitgenossen auf andere Gebiete. Es war eine schöne Zeit, als die genannten Männer in den Jahren ihrer Kraft standen, so verschieden unter sich, doch jeder der tüchtigsten einer in seinem Kreise. Man hoffte, wenn nicht alles, doch sehr viel von allgemeiner Volksbildung, man blickte mit heiterer Zuversicht in die Zukunft. Will es Abend werden? Manches ist trüb geworden, was sonst licht und klar war, und düstere Wolken stehen an dem Horizonte unseres Vaterlandes. Doch der die eine Sonne untergehen heißet, führet andere herauf. Tragen wir dazu bei, daß es immer mehr licht und klar werde! Gott selbst schuf das Licht.

8. Wilhelm Harnisch.**

Rhein. Bl. Neueste Folge XVII. S. 7 f.

1866.

Wilhelm Harnisch war zwar keine „Natur" im Goetheschen Sinne, aber doch eine überaus begabte Natur, er war mit vorzüglichen Anlagen ausgestattet, obgleich er damit nicht ganz zufrieden war. So klagt er z. B. über die Schwäche seines Gedächtnisses, erzählt indessen Geschichten mit allem Detail, die ihm vor vierzig und fünfzig Jahren begegnet sind und hat Tausende von Personennamen

* Das pädagogische Deutschland der Gegenwart ist eine 1835 von Diesterweg begonnene Sammlung von Selbstbiographieen lebender deutscher Erzieher und Lehrer. S. Biogr. S. 37.

** 1865 erschien bei W. Hertz in Berlin Harnischs nachgelassene Schrift: Mein Lebensmorgen, herausgegeben von H. E. Schmieder. Unter dem obigen Titel hat Diesterweg dieses Buch rezensiert. Wir lassen die nur auf das Buch bezüglichen Stellen weg.

Daß seine Schüler, daß die Lehrer, die seine Schriften lasen, studierten und einführten, ihn hochschätzten, daß die, welche ihn persönlich kennen lernten, ihn liebten, braucht nicht gesagt zu werden. In dem deutschen Lehrer-, der schon darum ein Ehrenstand ist, gehört diese Eigenschaft zum Charakter. Ich glaube nicht, daß ein anderer Stand ihm darin gleich komme, es ist eine Folge der Lernbegierde und der Liebe zum Berufe. Ginge diese Eigentümlichkeit verloren, es wäre viel verloren.

Es war, als ich ihn persönlich kennen lernte, nicht, wie er berichtet, in Breslau, sondern 1826 in Weißenfels. Er erwiderte diesen Besuch, 1828 wenn ich nicht irre, in Mörs. Die Annehmlichkeit und Ergiebigkeit dieser seiner Anwesenheit wurde leider durch einen bekannten fanatischen Schreihals, der sein Begleiter war, vereitelt.* Wenn er nach Berlin kam, pflegte er öfters bei mir einzutreten.

In Weißenfels erkannte ich die eindringliche Kraft seines Lehrtalents und die Gewalt seiner Persönlichkeit, auf die es bei einem Seminarlehrer hauptsächlich ankommt. Es konnte mir eine gewisse Gewaltsamkeit, mit der er wirkte, nicht entgehen. Es lag etwas Ein- oder Zudringliches in seiner Natur, despotisch will ich es nicht nennen, aber es mochte bisweilen daran anstreifen. Darum war er, wie er selbst gesteht, kein rechter Katechet, d. h. kein rein und frei entwickelnder Katechet. Diese Eigenschaft setzt einen hohen Grad, ich möchte sagen, von Neutralität, von freiem Gewährenlassen, von Unbefangenheit, von Vertrauen zur menschlichen Natur in betreff der Liebe zur Wahrheit und zur Möglichkeit ihres Findens und Erkennens und eine Befreitheit von der Beschwörung von Lehrformeln, kurz Eigenschaften voraus, deren Vereinigung zu der größten Seltenheit gehört. Harnisch hatte schon 1826 auf der Leiter zur Orthodoxie ansehnliche Fortschritte gemacht. Mit ihr tritt der Lehrer aus dem Bereich der genannten Eigenschaften heraus. Mit und in ihr kann man zwar noch analytische Entwickelungen und paränetische Nutzanwendungen machen, frei entwickeln nicht.

Herr Schmieder stellt die Ausbildung Harnischs als eine stetig steigende Linie dar, die in dem rechten Glauben ihren Gipfelpunkt erreicht habe. Ich glaube, daß dieses auch Harnischs Ansicht selbst war, indem er versichert, dadurch zur Gewißheit der Seligkeit gelangt zu sein.

* Der Besuch hatte übrigens das eine Resultat, daß wir verabredeten, schriftlich den Versuch zu machen, ob sich die zwischen uns bestehenden pädagogischen und religiösen Differenzen ausgleichen ließen.

Die Rheinischen Blätter enthalten einen Teil dieses Briefwechsels. Wie vorauszusehen war, kamen wir einander nicht näher, sondern mehr auseinander. — Anm. Diesterwegs. — Von diesem Briefwechsel giebt der Aufsatz IX, 9 ein Beispiel.

Dieses letztere ist eine Sache für sich und fällt in das Gebiet des Subjektiven, das jedermanns eigene Angelegenheit ist, worüber dem andern kein Urteil zusteht.

Daß aber Herr Schmieder mit jener allgemeinen Ansicht nicht recht hat und daß Harnisch durch die Orthodoxie aus der Virtuosität zum Lehr- und Erziehungsgeschäft, wenn nicht hinausgeschleudert, doch darin beeinträchtigt wurde, ist mir gewiß. Darin stimmen auch die Aussagen derjenigen seiner Schüler, die den ehemaligen alten Breslauer und den nachherigen ehemaligen Weißenfelser Harnisch, besonders in den letzten Jahren, gekannt und erkannt haben, damit stimmen die Schriften, die er in dieser Periode und nach seiner Weißenfelser Zeit schrieb, wenn man sie mit der früheren vergleicht, überein. Es ist das auch ganz natürlich. Orthodoxie und Entwickelungskraft bilden einen unversöhnlichen Gegensatz. Wer das Heil in Satzungen sucht, ist in einen bestimmten Kreis eingeschlossen und eingebannt, und je mehr er an ihnen hängt, desto größer wird sein Bestreben sein, andere mit denselben Schranken und Mauern zu umhegen. Diese Meinung enthält einen von den Gründen, warum ich mir von der Sitte, Geistliche, besonders orthodoxe Geistliche an die Spitze der Lehrerseminare zu stellen, keine günstigen Resultate für freiwirkende Menschen- und Lehrerbildung verspreche.*

Ihrem System getreu beengen sie die Zöglinge und nötigen sie in eine einseitige Richtung. Dazu kommt, daß sie in der Regel auch nicht gewillt sind, in der Schullaufbahn zu bleiben. Sie haben die Muße des geistlichen Berufs gekostet, hoffen darin zurückkehren zu können, widmen sich daher nicht mit aller Kraft ihrem Beruf, treten auch, sobald ihnen dazu Gelegenheit geboten wird, in die Verwaltungssphäre als Schul- und Konsistorialräte ein. Ein wahrer Seminarlehrer darf keinen höheren Wunsch haben, als Seminarlehrer zu bleiben.

* Aber woher die Seminarlehrer, namentlich die Dirigenten derselben nehmen?

Dazu hat das Ministerium des Königreichs Sachsen einen verheißungsvollen Schritt gethan. Es gestattet, ausgebildeten Seminaristen, die eine vorzügliche Zensur besitzen, hierauf sich im Schulamte ausgezeichnet haben, zwei Jahre lang die Universität Leipzig zu besuchen, dann daselbst vor der wissenschaftlichen Prüfungskommission eine Prüfung zu bestehen und sich dadurch die Berechtigung zu Schulämtern, die über die Volksschule hinausgehen, zu erwerben.

Durch diese Einrichtung wird man eine hinreichende Anzahl von Lehrern und Dirigenten für die Seminare gewinnen, welche, was die erste Hauptsache ist und bleibt, den praktischen Dienst kennen, und sich zugleich Ein- und Übersicht über die Wissenschaft erworben haben — ein Beispiel, welches hoffentlich in anderen Staaten nicht ohne Nachfolge bleiben wird. — Anm. Diesterwegs.

Dieses beiläufig; aber auch aus anderen Gründen muß ich Herrn Schmieder widersprechen, daß der Lebenslauf Harnischs eine aufsteigende Linie gewesen.

Harnisch folgte sein Leben lang den Antrieben von außen. Ich will dieses nicht tadeln, denn von den in der Zeit wirkenden Faktoren darf man sich, wenn man auf die Zeit wirken will, nicht abschließen; aber es kommt doch darauf an, ob die treibenden Mächte wirklichen Fortschritt begünstigen.

In Harnischs Lebenszeit traten folgende Momente, die auf ihn einwirkten und denen er sich ergab, wesentlich hervor: das unglückliche Geschick des Vaterlandes — die Sehnsucht nach Befreiung von dem Joche — die Befreiungskriege — die Turnerei — die politische Reaktion und Restauration — die kirchlich-orthodoxe Reaktion — die Mission und die Pietisterei. Damit ging Hand in Hand der Fortgang vom Pestalozzianismus durch allerhand Schattierungen, die zum Teil Verbesserungen waren, bis zu den bekannten Regulativen, die jenem, auch dem fortentwickelten, ein für allemal ein Punktum zu setzen beabsichtigten.

Wen die Frage: War Harnisch ein Pestalozzianer? interessiert, der vernehme seine Antwort (S. 211). „Ich kann diese Frage mit einem ebenso entschiedenen Ja als mit einem ebenso entschiedenen Nein beantworten. Ich antworte nein, sobald man meint, ein Pestalozzianer sei der, welcher Niedererſche Philosopheme vergöttert, Pestalozzische Zahlen- und Maßverhältnisse oder Joseph Schmidsche Linienzusammenstellungen lange angebetet und das Heil der Zukunft von Pestalozzischen Formen und Formeln erwartet hat. Ich antworte ja, wenn man unter einem Pestalozzianer einen Schulmann versteht, der weder im Gedächtniswerk, noch in gegenstandlosen Verstandesübungen, sondern in allseitiger Ausbildung des ganzen Menschen das Ziel der Pestalozzischen Bestrebungen und in der Liebe das Mittel findet, um sie zu erreichen. Ich antworte ja, wenn man unter einem Pestalozzianer den versteht, der die großartigen Grundsätze Pestalozzis zu den seinigen zu machen sich bemüht hat.“ —

Alle jene Schwenkungen hat Harnisch mitgemacht. Sein Lebenslauf war nach meiner Meinung nicht eine stetig fortschreitende gerade Linie, nicht nach Hippel „ein Lebenslauf in aufsteigender Linie“, sondern eine aus verschiedenen Richtungen zusammengesetzte Linie, aufsteigend von 1812—22, umbiegend und im allgemeinen, je länger je mehr, in horizontaler Richtung fortlaufend von 1822—42, dann wieder umbiegend und allmählich zum Niedergang sich senkend bis 1864 in trostlosem Ende.

Bei der großen Verehrung, die ich gegen den hochverdienten

alten Harnisch in mir trage, glaubte ich diese Meinung aussprechen [...] glaube ich noch Folgendes sagen zu dürfen.

Der Verlust seiner alten besseren Natur, d. h. seines ein[...] reichen Wirkens, kam, wie schon angedeutet, auf Rechnung der leidig[en] Orthodoxie. Sie raubte ihm die Unbefangenheit und die schöpferi[sche] Kraft, von Jahr zu Jahr mehr und mehr. Mit der Vertiefung [...] dieselbe nahm seine Freudigkeit im Lehramte ab. Schon 1831 ver[...] spürte er die Neigung, Weißenfels zu verlassen und die ihm an[...] gebotene Stelle, in die ich nachher einrückte, anzunehmen, nämli[ch] dann, wenn ihm ein regierender Einfluß auf das Schulwesen gestat[tet] würde. Unrecht hatte er darin nicht, der welt- und regierungs[-] kundige Mann mochte die verborgenen Klippen ahnen, an denen ic[h] unbefangen fortsteuernd, später Schiffbruch litt; aber sein Verlange[n] deutete doch schon damals auf ein Nachlassen seiner Liebe zum Lehr[-] amte hin. 1842 verließ er Weißenfels und trat in das Pfarram[t] ein, er war erst fünfundfünfzig Jahre alt. In der Theologie no[ch] eine Rolle zu spielen, dazu war es zu spät, er war, wie Schmieder sagt, „kein wissenschaftlich gegründeter Theologe“, auch die Zahl der auf diesem Gebiete Thätigen groß genug; aber in dem Bereich der Schulwirksamkeit war kein Überfluß.

Es ist möglich, daß sein Verlassen der Schule für sie kein Verlust war, eine Meinung, in der man bestärkt wird, wenn man seine letzten Schriften, die von Elbei ausgingen, liest; aber sein Schritt vom Schul[-] amt ins Pfarramt charakterisiert den orthodoxen Standpunkt, den er, wieder der augenblicklichen Zeitrichtung folgend, eingenommen hatte. Mit ihr ist der Verlust der Unbefangenheit, der Vorurteilslosigkeit und der freien Entwickelung und Bewegung verbunden. Das Jahr 1848, das doch jedenfalls in betreff der Einheit und Kraftgewinnung des Gesamtvaterlandes, für die er in seinen besten Jahren geschwärmt, um deren Verwirklichung willen er sich sogar in geheime Verbindungen eingelassen hatte, eine Morgenröte am Himmel des Vaterlandes sehen ließ, ging teils spurlos an ihm vorüber, teils war sie ihm widerwärtig und er entzog sich jeder Teilnahme. Ich verlange nicht von einem Pfarrer nach seiner jetzigen Situation eine agierende Teilnahme — sie paßt nicht für ihn — kann aber noch viel weniger eine Tendenz zur Reaktion und zur Beförderung reagierender Momente und Tendenzen billigen.

Harnisch nahm regelmäßig eifrigen Anteil an den Gnadauer Predigerkonferenzen, deren pietistische Richtung bekannt ist, er selbst leitete dieselben eine Zeitlang, und er verwandte Zeit und Kräfte auf die äußere und innere Mission im Geiste des „Rauhen Hauses“. Der Umschlag war ganz entschieden, die Orthodoxie leitete seine Schritte, der Anhauch des Pestalozzischen Geistes war verschwunden

die Orthodoxie ist der leibhaftige Stillstand, in ihrer Konsequenz
ßt sie jede geistige Bewegung. Harnisch gehörte daher allmählich
iter den Lehrern zu den Verschollenen und Vergessenen, und es ist
is seiner bekannt gewordenen Richtungsänderung die merkwürdige,
denkenswerte Thatsache zu erklären, daß der Tod dieses Mannes,
er auf dem Gebiete der Schule so unvergeßlich viel geleistet hatte,
ist nur von seinen ehemaligen Schülern bemerkt wurde, nur auf sie
inen Eindruck machte.

Die Orthodoxie verblendet, diese Thatsache liegt hier in be=nerkenswertem Beispiele vor, sie verdient, beachtet zu werden. Har=iisch übergab einen seiner nächsten Angehörigen einem in der Pie=isterei befangenen Lehrer zur Erziehung ins Haus. Der arme Junge hatte durch Lehr=, Gebets= und Kirchenbesuchzwang viel zu leiden. Ist dadurch der beabsichtigte Zweck, ihn kirchlich=religiös und fromm zu machen, erreicht worden, konnte er erreicht werden, kann ander=wärts irgendwo dieser Zweck durch solche Mittel erreicht werden?

Die Natur schenkte dem alternden Vater noch in seinem 67. Lebensjahre einen Sohn. Kaum ist der gesunde Junge fünf Jahre alt, so wird er mit alttestamentlichen Geschichten vexiert und molestiert, er sollte sie behalten und wiedererzählen können und Kern=lieder dazu lernen.*

Zu solchen Verirrungen verführt die Orthodoxie. Harnisch ist durch sie in dem mittleren und letzten Stadium seines Lebens zu Schritten verleitet worden, die mit Naturnotwendigkeit das Gegenteil von dem hervorbringen, was man beabsichtigt, und sie hat ihn ab=gehalten, die Folgen so unpädagogischen Thuns zu erkennen. Mögen die Erzieher sich dieses merken!

Ob dieselbe Geistesrichtung auch zum Eintreten des traurigsten aller Schicksale, die den Sterblichen treffen können und dem der unglück=liche Mann verfallen sollte, zur Trübung seines Geistes beigetragen oder sogar sie veranlaßt hat, bin ich zu beurteilen nicht imstande. Noch weniger bin ich imstande, seine Neigung zu Börsenspekulationen, die freilich sehr glücklich ausfielen, mit seiner theologischen Richtung in Einklang zu bringen. Mit tiefem Schmerze erfuhr ich mit seinen hiesigen Freunden jene Schicksalskunde; unsere Bemühungen, ihn, der in nächster Nähe war, zu erreichen, blieben fruchtlos, wir konnten daher nur den Tag segnen, der ihm Erlösung brachte.

Bei mir, wie bei allen, die den alten, trefflichen Harnisch kannten und lieb hatten, namentlich bei denen, die seine unmittelbaren Schüler

* Es war sein vierter Sohn, der, bevor er in den Beruf treten konnte, von einer Gehirnkrankheit befallen und blödsinnig wurde. Harnisch selbst war gehirnleidend vor seinem Tode.

gewesen, wird das Andenken an ihn nimmer erlöschen. In würdiger Weise beabsichtigen dieselben die Errichtung einer Stiftung, die seinen Namen tragen und in seinem Geiste wirken soll. Segen seinem Andenken und Friede seiner Asche!

Die Verdienste Harnischs um die Volksschule werden unvergessen bleiben. Wer von denjenigen, der den kräftigen Mann in seinen besten Jahren gekannt hat, hätte es ahnen mögen, daß dieser klare Kopf, der deutsche Patriot, der Mitkämpfer für die Befreiung des Vaterlandes, der Turner, der anregende, urkräftige Geist, der Erzieher deutscher Jünglinge, der heitere Mann — in das Lager der Orthodoxie übergehen, thatsächlich seine früheren Leistungen verleugnen und endlich in Geistesstörung dem elendesten aller Schicksale verfallen werde?

Seine Schüler und der gesamte Volksschullehrerstand werden nicht aufhören, an dem alten Harnisch treu festzuhalten und ihm eine Thräne der Wehmut zu widmen.

Ehre seinem Andenken — in Dankbarkeit und Trauer!

Den Lesern dieser Blätter habe ich hiermit mein Urteil über die Selbstbiographie Harnischs und beiläufig über seine Stellung in der Geschichte des neueren Volksschulwesens vorgelegt. Es mußte dabei der Wandlung, die in seiner Überzeugung und Richtung eingetreten, gedacht werden. Offen habe ich darüber meine Ansicht ausgesprochen, ich stelle sie als eine „subjektive“ hin, da ich weiß, daß die Meinungen darüber, je nach Verschiedenheit der religiös-pädagogischen Parteien, verschieden sind und verschieden sein müssen. Die eine betrachtet die Wandlung als einen Fort-, ich betrachte sie als einen Rückschritt, wohl zu merken nicht in betreff seiner Subjektivität, worüber mir kein Urteil zusteht, sondern in betreff der Entwickelung des Schulwesens, d. h. ich bin der Meinung, daß Harnisch, wenn er seiner ursprünglichen Richtung treu geblieben wäre, für die Fortbildung desselben noch viel hätte leisten können, was aber durch seine Wandlung verhindert worden ist. Deshalb erklärte ich es für wünschenswert, daß seine Schüler an dem alten, dem ehemaligen, dem jungen Harnisch festhalten möchten. Die Orthodoxie fördert nach meiner Ansicht die Volksbildung nicht.

Dies ist die eine Bemerkung, die andere ist die: der Lebensmorgen mit der Zuthat von Schmieder genügt noch nicht; es ist daher wünschenswert, daß noch andere sich über das Leben und über die Verdienste Harnischs um das Schulwesen, besonders über seine Behandlung der Lehrgegenstände, über seine didaktischen Grundsätze und deren methodische Anwendung — mehr Subjektives und Persönliches, als ein Handbuch über diese Dinge darbieten kann — hören lassen. Dafür wären Hentschel und Prange die rechten

Männer.* Diese sollten sich die Gelegenheit, wenigstens „Erinnerungen aus ihrem Leben mit ihrem Lehrer und Meister" zu liefern, nicht entgehen lassen. Der edle Scholz wäre auch dazu der rechte Mann gewesen. Derselbe hat es niemals verleugnet, daß er die tiefste Anregung und die entscheidende Richtung für seine, wie bekannt, erfolgreichsten Bestrebungen, von Harnisch empfangen habe. Er war ein lebenslang dankbarer Schüler desselben. Und wenn man von einem, seinem Lehrer ähnlichen und in dessen Fußtapfen fortwandelnden Schüler auf den Meister einen sicheren Schluß zu machen berechtigt ist, so muß man sagen, daß Harnisch sich durch den einen Scholz unvergeßliche Verdienste um die Schule, insonderheit um die Lehrerbildung, erworben hat. Zum größten Verdienste des großen englischen Naturforschers Davy hat man es ihm angerechnet, daß er den noch größeren in Faraday entdeckte. Ähnliches gilt von Harnisch, indem ich jedoch nicht gewillt bin, Scholz über Harnisch zu stellen; aber er war ihm ähnlich, hat die Lehrmittel in seinem Sinne fortgebildet und in betreff der Lehrer ein Hauptverdienst Harnischs unterstützt und gehoben.

Dieses wird — um noch etwas darüber zu sagen — dem ins Auge springen, welcher die Lehrer von 1806 mit denen von 1850 oder 1860, kurz mit den um mehr als ein Menschenalter späteren zu vergleichen imstande ist. Um nur eines zu sagen: vor 1806 ging den Volksschullehrern im großen und ganzen jede Spur von Standesbewußtsein ab, und dieses Bewußtsein, ohne welches ein bewußtes, klar erkanntes, festes und sicheres Erkennen der richtigen Ziele und Mittel nicht möglich ist, ohne welches folglich auch kein begründetes Wirken stattfinden kann: dieses Bewußtsein haben die Lehrer in der genannten Periode gewonnen. Fragt man nach den Urhebern desselben, so weist die Geschichte auf Harnisch als einen der ersten und anregendsten hin. Die von diesem Geiste Angesprochenen und ihn Festhaltenden wissen nun, welche Bedeutung der Stand der Volksschullehrer hat, was von ihrer Thätigkeit abhängt, welche Stellung die Schule unter den Faktoren der Volkskultur einzunehmen hat — dieses wichtige und große Resultat ist im Verlaufe der letzten fünfzig Jahre erreicht worden. Nicht zur Befriedigung aller, nicht unter der Mitwirkung aller derjenigen, welche auf die Stellung des Schullehrerstandes Einfluß haben, wie jedermann aus den Hemmungen seiner selbständigen Thätigkeit und Vereinigung erkennen kann, wohl aber unter Anerkennung aller derjenigen, welche die Hebung der Volksbildung und darum eine diesen großen Zweck entsprechende Stellung

* Hentschel, der bedeutende Rechen- und Musiklehrer (Weißenfels), Prange, er auch am Wegweiser weitergearbeitet hat und später Schulrat in Oppeln war, und Scholz (Breslau) haben unter Harnisch ihre Ausbildung erhalten.

w

und Wirksamkeit der Lehrer begünstigen. Der Lehrerstand ist ein ganz anderer geworden — eine unleugbare Wahrheit, welche die Erreichung der Ziele, die er in richtiger Erkennung der Bedürfnisse der Volkskultur anstrebt, verbürgt. Ob Harnisch diese Ziele mit klarem Bewußtsein erkannt hat, kann dahingestellt bleiben — die Weltgeschichte verdankt instinktivem Wirken oft die größten Erfolge — daß er dieselben aber wesentlich gefördert hat, ist eine unbestreitbare Wahrheit und bleibt eins seiner größten Verdienste.

Zusatz. Ich muß inbezug auf die oben geschilderte Verirrung noch ein Wort über den Unfug des übertriebenen Auswendiglernens anschließen. — Wenn selbst ein Harnisch sich von der traurigen Tradition des unzeitigen und massenhaften Auswendiglernens, dessen nachteilige Folgen an seinen eigenen Kindern ihm nicht erspart wurden, nicht zu befreien wußte, so wird es erklärlich, warum dieses Unwesen, allen pädagogischen Fortschritten zum Trotz, so lange fortdauert. Es vereinigt sich eine Mehrheit von Gründen zum Begreifen dieser Erklärung: die Macht des Herkommens — die Faulenzerei und die katechetische Unfertigkeit der Lehrer und die Bequemlichkeit der Pfarrer, die jene Unsitte dulden oder selbst lieben, damit sie nicht mit „Aufgeben“ behelligt werden — die Sprödigkeit des (religiösen) Stoffes — der Glaube an die Notwendigkeit der Mitteilung desselben ohne die empfundene Möglichkeit, seinen Inhalt in klares Bewußtsein zu erheben — die Ungewohnheit der Kinder, ihre Gedanken oder ihr Meinen in eigene Worte zu fassen — der Befehl von oben — endlich die Leichtigkeit der Schulvisitationen von seiten der Herren Revisoren: die Vereinigung dieser bösen Sieben erklärt die Fortdauer des aller gesunden Pädagogik widersprechenden Verfahrens. Meine niemand, daß ich ein Feind alles Auswendiglernens sei, ganz und gar nicht, ich freue mich ja selbst der schönen Sprüche und der das Gemütsleben anregenden Lieder, die ich treu im Gedächtnis bewahre; dessen (untergeordnete) Wichtigkeit und Bedeutung mir nicht entgeht; ich bekämpfe drei Momente: die Unzeitigkeit des Auswendiglernens, die den Kindern aufgezwungene Masse des Stoffes und (in religiösen Dingen) die Form. Das erste Moment wird wohl selbst derjenige zugeben, der trotzdem sich gegen dasselbe versündigt; das zweite fällt ebenso schwer ins Gewicht, aber die Ahnung dieser Schwere fängt erst an, zu dämmern; das dritte wird am stärksten bestritten. Non multa, sed multum — ein Spruch, den man aus dem Munde jedes Studierten vernehmen kann; aber ihn auch für den religiösen Stoff gelten zu lassen, fällt ihnen nicht ein. Hundert biblische Geschichten, Psalmen, Perikopen, zwei-, drei-, vier- bis sechs- oder siebenhundert Sprüche, achtzig, fünfzig, zum mindesten dreißig Gesangbuchslieder, dazu den Katechismus, sollen die Schulkinder in Dorf und Stadt,

soll jedes Kind ohne Unterschied der Individualität wortgetreu auswendig wissen. Es dämmert, sagte ich, die Ahnung dieses verderblichen, religionsfeindlichen Treibens. Hannover ist doch gewiß ein Land, in dem man nicht über allzugroße Helligkeit zu klagen Ursache hat. Aber man hat dort (von oben!) das Lernen der Katechismusgegenstände auf einundzwanzig Fragen oder Stücke (es existieren Katechismen, die sieben- bis achthundert Fragen enthalten) beschränkt, und es fehlt in dem Lande sogar nicht mehr an sehr strenggläubigen Pastoren, die an der Richtigkeit des Auswendiglernens der biblischen Geschichten (ganz unvermeidlich, wenn die Kinder mit den Worten der Bibel erzählen sollen) und an der Richtigkeit der dialogischen Form des Katechismus zu zweifeln angefangen haben. Daß diese Form in unzähligen Fällen, ich behaupte: in den meisten Fällen, zum Mechanismus führt und von dem Verständnis des Inhalts abführt, lehrt den, der besser sehen kann, als Harnisch es konnte, überall die Erfahrung. Oder will man den Mechanismus und das Nichtverstehen? Fast sollte man es glauben. Ist man ja so weit gegangen, daran zu denken, den Religionsunterricht, welchen die Seminaristen empfangen, in Fragen und Antworten abzufassen, um jede subjektive Auffassung und Darstellung einer Lehre bei Lehrern und Schülern unmöglich zu machen. Der Mechanismus, das Plapperwerk, der Unverstand — hört man sie in den Schulen nicht mit dem sinnlichen Ohre an der falschen, wenigstens mangelhaften Betonung, an der unaufhaltsamen Eile des Wortgetöns, sieht man sie nicht an den Augen und den Mienen? Macht doch nur einen einzigen Versuch! Ihr steht beim Abhören (Verhören) des Katechismus, jeder Frage folgt in schnellem Tempo die Antwort, ihr eine neue Frage, von seiten des Verhörers — halt, thut diese Frage nicht, sondern nennt den Inhalt der folgenden Antwort, z. B.: „Saget mir, was Luther über den oder den Gegenstand (über die Allmacht, die Gerechtigkeit, die Barmherzigkeit Gottes) sagt!" und dann gebet acht, ob die Kinder die richtige Antwort zu geben wissen. Alles schweigt. Erst dann, wenn ihr die Worte: „Was ist das?" hören lasset, ist das Schutzbrett aufgezogen, die Wasser ergießen sich über das Räderwerk, die Mühle geht. Und wenn die achtzig, hundert, hundertfünfzig Mühlen alle gut gehen, so empfängt der Lehrer als „treuer Arbeiter im Weinberge des Herrn" das Zeugnis des Wohlverhaltens und der Zufriedenheit von seiten seiner „hohen Vorgesetzten." Ist das religiöse Bildung in Sinn, Herz, Gemüt und Geist? —

Anmerkung. Obige Notiz aus Hannover habe ich der Schrift des Schweden Torén: „Der evangelische Religionsunterricht in Deutschland u. s. w., herausgegeben von Thilo, Gotha 1865", S. 102, entnommen. Der frommgläubige Mann meint, die früheren

Mängel des Religionsunterrichts seien jetzt, „nachdem zwischen den Regierungen und den scharfsichtigsten und feinfühlendsten Männern eine tiefe Harmonie entstanden", beseitigt, die früher in Preußen und Sachsen herrschende „trockne und abstrakte Art, das Christentum mitzuteilen, wo alles auf Zergliederung und einseitiger Verstandesmäßigkeit beruhte, wo das katechetische Gespräch nichts weiter war als im besten Falle eine Denkübung", sei durch Gottes Gnade überwunden: diese Behauptungen von einseitiger Verstandesthätigkeit und Gemütsleere des früheren Religionsunterrichts von seiten der Salzmann, Rochow, Dinter, Wilberg, Ehrlich u. a. erben sich fort und fort von Jahrzehnt zu Jahrzehnt, der eine spricht es aus, der andere spricht es nach — diese klaren, den Verstand nach Gebühr schätzenden und gemütstiefen Menschen sollen unfähig gewesen sein, das Gemüt und das Herz ihrer Zöglinge für die Religion zu gewinnen, und diese Männer sollen zurückstehen hinter den Gläubigen unserer Tage? Es ist natürlich, daß der orthodoxe schwedische Lutheraner solche Rede mit Behagen vernimmt und sich beeilt, sie seinen Landsleuten zu verkündigen, um dieselben durch die in Deutschland gemachten Beobachtungen einer Erneuerung des orthodoxen Buchstabenglaubens in ihrer rechtgläubigen Starrheit zu bestärken. Und diese Orthodoxen diesseit und jenseit der Ostsee sollen sich, behauptet man, durch Gemütstiefe auszeichnen? sie, die es bis vor wenigen Jahren in der Intoleranz so weit gebracht hatten, daß sie einen Menschen, der, seiner Überzeugung gemäß, vom starren Luthertum abfiel, gleich einem Pestkranken aus dem Reiche verbannten! Die Orthodoxie mit ihren Dogmen ist ja selbst nichts anderes, als das dürrste, abstrakteste Verstandestum, das je auf Erden existiert hat!

Diese handgreifliche, wenn auch vielen noch unbekannte und darum von ihnen nicht bedachte Wahrheit wird jedem einleuchten, der diese Lehrsätze des orthodoxen Systems, die Satzungen und Dogmen, an dem allgemein giltigen Grundsatze:

> aller bildende Unterricht soll von der Anschauung ausgehen; alle Begriffe müssen von anschaulichem Erkennen abgeleitet werden,

zu messen unternimmt. Denn das Resultat dieses Messens und Vergleichens ist kein anderes als dieses:

> jenen Dogmen liegen gar keine Anschauungen zu Grunde, ja, was das ärgste ist, die meisten widersprechen direkt allen Anschauungen.

So steht es. Und nun werfen die bekannten Männer (der Regulative), welche diese den realen Anschauungen widersprechenden, abstraktesten, ja nicht bloß abstrakten Begriffe in dem Schulunterricht festhalten, ja in ihm verstärken wollen, uns den abstrakten Charakter unseres Unterrichts vor! Eine größere Abnormität hat die Geschichte des Schulunterrichts nicht aufzuweisen. — A. D.

9. Antwort von A. Diesterweg an W. Harnisch.*

Rhein. Bl. N. F. VI. S. 181 f.

1832.

„Es giebt keine wahre Freiheit ohne Gehorsam, keinen wahren Gehorsam ohne Freiheit."
Polens Untergang von v. Raumer. 2. Aufl. S. 6.

Die Erscheinung Ihres Schreibens vom 6. April dieses Jahres in diesen Blättern kann Ihnen, hochgeschätzter Freund! statt aller Versicherung in Worten, woran wir in unserer redseligen Zeit so überreich sind, zum Beweis dienen, daß ich dem Gedanken und dem Versuche, durch Rede und Gegenrede über pädagogische Differenzpunkte mehr und mehr ins Klare zu kommen, beistimme. Daß dieser Verkehr aus der Liebe zur Wahrheit und aus dem Streben nach derselben hervorgehe, daß daher dieses Streben nach Wahrheit das höchste Gesetz desselben sei, und daß mit dem strengsten Ausspruche der eigenen Überzeugung die Gesinnungen der Achtung gegen den Verteidiger einer anderen Ansicht und unter uns die Gewißheit freundschaftlicher Gesinnungen bestehen könne und wirklich bestehe, wird ohne alle weitere Versicherung dabei vorausgesetzt. Nie werde ich einem Andersdenkenden darum, solange ich nur von der Lauterkeit seines Strebens nach Wahrheit überzeugt bleibe, gram werden, und ich suche in mir ein reges Dankgefühl gegen jeden zu nähren, der mich von einem Irrtum befreiet. Der Mensch kann nächst der Tugend nach keinem höheren Gute streben, als nach Wahrheit, ja das Streben nach ihr geht aus reiner Tugendgesinnung hervor, ist selbst Tugend.

Lassen Sie uns nun alsbald zur Hauptsache übergehen; ich sage zur Hauptsache. Denn da wir in vielen der von Ihnen besprochenen

* Dieses Schreiben bezieht sich auf Harnischs voraufgehenden Artikel: „Freundschaftlicher Briefwechsel über streitige Fragen in der jetzigen Erziehungs- und Schulwelt. W. Harnisch an F. A. W. Diesterweg." Über die Veranlassung dieses Briefwechsels siehe oben S. 15. Ferner vergleiche man über Diesterwegs soziale Ansichten und seine Stellung zum Saint-Simonismus unsere Biographie S. 41 f. In dem oben erwähnten „Briefwechsel" sagt Harnisch, die Lehrer müßten, da sie es eben mit „Adamskindern" zu thun hätten, mehr auf die Schulzucht sehen und auf das „Schulhalten" schon im Seminar vorbereitet werden; aber die Polizeigewalt anrufen, wäre gefährlich. Man sollte eben einem Lehrer nicht 150, ja 250 Kinder, — „wie ich solche Schulen leider gesehen habe" — zuweisen. Die Autorität sei dadurch erschüttert, daß man neuerdings alles „gleich machen" wolle; Gott habe die Menschen gleich geschaffen, „nämlich gleich reich am Bedürfnis seiner Gnade", aber er habe diese Gnaden sehr verschieden ausgeteilt. Die Lehrer sollten jetzt wieder „in Gottes Namen ihre göttliche Würde, ihr heiliges Ansehen dadurch an sich nehmen, daß sie in christlicher Treue als wahre Seelsorger ihr Amt verwalten".

Ansichten einverstanden sind, auch Kleinigkeiten, in denen wir von einander abweichen, leicht durch die Besprechung des Wichtigeren nebenbei ihre Berichtigung oder Würdigung finden, so wollen wir uns vorerst auf eine kurze Besprechung des Wesentlichsten beschränken. Auf eine kurze Besprechung, indem der Drang neuer Geschäfte mir eine weitläufige Auseinandersetzung nicht wohl verstatten will.

Auch muß ich Ihnen offen gestehen, daß ich nicht Lust habe, auf alle Gegenstände, welche Ihr Schreiben berührt oder bespricht, einzugehen; einmal, weil ich, wollte ich dazu übergehen, dadurch leicht die Grenzen, die sich diese pädagogische Zeitschrift gezogen hat, zu auffallend überschreiten würde; dann auch, weil manche dieser Gegenstände teils so schwieriger, teils so kitzlicher Natur sind, daß sie entweder mit wenigen Worten nicht abgethan werden können, oder durch die etwa gebrauchte Kürze leicht Mißverständnisse erregt werden können. Zu diesen Gegenständen, welche ich zu übergehen wünsche, gehört:

1. die Beschaffenheit der Schuljugend in einigen Gegenden Deutschlands, wovon in meinem Aufsatze: „Was fordert die Zeit in betreff der Schulzucht?" die Rede war. Ich habe in demselben meine Ansichten darüber ausgesprochen, die sich seit dieser Zeit in keinem wesentlichen Stücke geändert haben. Noch jetzt bin ich der Meinung, daß die Erscheinungsweise derselben nicht überall zu erfreulichen Hoffnungen Veranlassung bieten könne, vielmehr die ernstlichste Aufmerksamkeit des Volks- und Menschen-, des Jugend- und Lehrerfreundes auf sich zu ziehen verdiene.

Zu übergehen wünsche ich ferner

2. die politischen Fragen: Woher die Gewalt der Herrscher? woher die Aufregungen dieser Zeit? ob die Erscheinungen der stillen und lauten Unzufriedenheit der Bürger manches Staates mit der Obrigkeit zu den erfreulichen oder betrübenden Erscheinungen gehöre? und alles ähnliche. Es kommt dabei überall auf den Standpunkt an, den man nimmt; demnächst auf die Berücksichtigung der Umstände in jedem einzelnen Falle, weshalb sich darüber nicht leicht Allgemeinsätze aufstellen lassen; endlich auch auf die Fassung der Begriffe in den aufgestellten Fragen selbst. Überall — dies ist meine Ansicht — soll der Volks- und Vaterlandsfreund das große Ganze, die Gesamtheit der Interessen, das wahre Wohl des ganzen Volkes im Auge behalten und dieser Rücksicht das damit etwa nicht im Einklange stehende Interesse des einzelnen Standes unterordnen. Weder eine Knechtschaft des Geistes, noch eine absolute, unbedingte Unterthänigkeit wollen weder Sie, noch ich dem Menschen zumuten, oder einreden. Wo die Obrigkeit dem unbedingten Gesetze der Gerechtigkeit huldigt, da wird in Gottes Namen regiert; wo nicht — nicht. Und diejenige Obrigkeit ist von Gott, welche den ewigen Anforderungen der Ge-

rechtigkeit und Humanität huldigt und darum im Dienste des Volkes steht. Jede Herrschaft aber von Gottes Gnaden abzuleiten, fällt weder Ihnen noch mir ein.

Endlich will ich auch

3. Ihre Behauptung, daß der Geist der Zeit es auf eine „absolute Gleichmachung“ abgesehen habe, nur mit wenigen Worten berühren. Im allgemeinen stimme ich Ihnen darin nicht bei, sowie ich Ihnen, beiläufig gesagt, auch darin widersprechen muß, daß wir, wie der Schluß Ihres Schreibens besagt, in betreff der ganzen besprochenen Angelegenheit, nur in einem Stücke verschiedener Meinung seien. Vielmehr entdecke ich in vielen Punkten eine wesentliche Verschiedenheit der Ansichten.

Wohl mag es auch in unserer Zeit Menschen geben, welche, gleich den After-Simonisten, durch eine völlig gleiche Verteilung des leiblichen Besitztums das Heil der Menschheit herbeizuführen wähnen. Aber solcher Phantasten giebt es so wenige und ihre Vorstellungen liegen dabei so im Unklaren, daß sie weder einer Widerlegung, noch ernstlichen Berücksichtigung würdig erscheinen. Aber zu der Ansicht bekenne ich mich, daß dem Streben der wahren Simonisten eine tief beherzigenswerte Thatsache zu Grunde liegt. Ohne diese Anerkennung sind die Fortschritte ihrer Sache nicht nur nicht zu begreifen, sondern man macht sich auch ohne dieselbe einer sehr großen und tadelnswerten Ungerechtigkeit gegen sie schuldig. Von dem, der ein System widerlegen will, verlangt man zuerst, daß er das, was darin wahr ist, anerkenne und billige.

Jene wahre Thatsache ist keine andere, als die, daß es Menschen- und Christenpflicht sei, sich der ärmeren, bedrängten Klasse der Menschen so viel anzunehmen, als es möglich ist, und daß überhaupt das Christentum (der wahre Simonismus stimmt mit dem Christentum überein) mehr, als bisher, auch durch andere Mittel praktisch ins Leben eingeführt werden müsse. Und solches erkennt wohl jeder Menschenfreund als eine Notwendigkeit an. Ich will nicht an den Zustand der ersten Christengemeinde erinnern; aber die Frage nur andeuten, ob es mit den einfachsten, simpelsten, alltäglichsten Gefühlen der Gerechtigkeit und Menschenliebe übereinstimme, daß Tausende von Menschen zu ihrem eigenen Verderben und zum Unheil für die menschliche Gemeinschaft ein cynisch-sybaritisches Leben führen, während Hunderttausende, die ebenfalls Menschen sind, an den zu einem menschlichen Leben unentbehrlichsten Bedürfnissen, gleichfalls zu ihrem Unheil, den schmählichsten Mangel leiden. Wer wagt es, dabei zu sprechen und zu denken, daß diese Unglücklichen ihr Elend selbst verschuldet haben? Wer hat Hohn genug im Herzen, dabei an den Gemeinplatz zu erinnern, daß es einmal nicht anders sei, daß es

Gott so gefügt habe, daß die Reichen und Glücklichen Thoren seien, wenn sie ihres Glückes nicht genießen wollten, daß der eine Hammer, der andere Amboß zu sein die Bestimmung habe, daß der eine gesetzt sei zur Ehre, der andere zur Unehre u. s. w.? Ja, wer mag es über sich gewinnen, dergleichen trostlose Zustände aus dem Wesen der sogenannten Adamskinder ableiten zu wollen?

Nein, lieber Harnisch, dergleichen Verhältnisse hat nicht die Vorsehung, die alle ihre Geschöpfe mit gleicher Liebe umfaßt, sondern solche Dinge haben die Menschen und zwar schlechte Menschen herbeigeführt, und es kommt den guten zu, daß sie auf Mittel sinnen, dergleichen himmelschreiende Mißverhältnisse umzugestalten, und zwar zum ewigen Heil der Reichen und zum irdischen Heil der Armen abzuändern.

Mag es sein, daß Saint-Simon in manchen Stücken irrt, und daß seine Anhänger alles übertreiben; mag es sein, daß nicht alles, was sie wollen, wegen der bestehenden Verhältnisse sogleich ausgeführt werden kann; so viel steht mir fest: der Mann ist wegen seines Strebens hochzuachten, nicht alles ist an ihm und seinem System verwerflich, und ihm gebührt, wie jedem, der einen guten Gedanken mitteilt und ausführen will, ja wie jedem, der ein Herz hat für Menschenwohlfahrt, unsere Achtung, unsere Verehrung. Ich halte die fast allgemeine Erscheinung, daß man seine ganze Sache ins Lächerliche, Schwärmerische und Abenteuerliche zu ziehen sucht, eben für kein Zeichen unserer Zeit, über das man sich zu freuen Ursache hat. Man spricht so, d. h. die Glücklichen sprechen so, als sei alles im Leben vortrefflich; darum sei alles Neue, das sie nicht gedacht und ersonnen haben, verwerflich, und man habe nur darauf zu denken, den bisherigen Zustand der Welt festzuhalten. Solche egoistische Menschenverachter gehen dann in ihrer Scheinheiligkeit und ungeheuren Niederträchtigkeit und wahren Gottlosigkeit so weit, die Unglücklichen, die kein menschliches, nicht einmal ein tierisch sicheres Leben führen, auf den Himmel vertrösten zu wollen, da es doch unsere erste, nächste Aufgabe sein sollte, dieses Leben nach den ewigen Grundsätzen der einfachsten Gerechtigkeit zu gestalten. Schauder und Ekel sollte uns ergreifen, solche Menschen von Tugend und Frömmigkeit, von Liebe und Christentum sprechen zu hören, diese Menschen, die selbst den Anforderungen des gemeinsten Rechtszustandes ihr Ohr verschließen, und meinen, den Forderungen der Humanität Genüge geleistet zu haben, wenn sie den Armen jährlich einige Pfennige von ihrem Überflusse vorwerfen, mit nichten gesonnen, sich so gegen die Bedrängten zu betragen, wie sie an deren Stelle wünschen würden, daß man ihnen thue. Darum spreche man nicht in Übertreibung von einem bösen Dämon der Gleichmacherei, wenigstens so lange nicht,

als den gemeinsten Anforderungen der Gerechtigkeit nicht genug geschehen ist.

Die Aufgabe des Lebens ist eine gemeinschaftliche. Der Mensch ist an den Menschen gewiesen. Wir sollen mit einander leben, nicht bloß so, daß wir einander nicht wie Mörder und Diebe anfallen, sondern nach den Grundsätzen der Humanität. Solches ist im allgemeinen nicht der Fall. Das Christentum ist im Leben keine Wahrheit geworden. Sein Geist zeigt sich in einzelnen Erscheinungen, im Ganzen nicht. Es herrscht der Geist der Absonderung, der Isolierung, des Egoismus. Leugne diese Wahrheit, wer es mag! Wir stehen neben einander, leben aber nicht für einander, nicht im Dienste der großen Gemeinschaft. Jeder sorgt für sich und die Seinigen. Dies ist eine unleugbare und eine schreckliche Wahrheit. Darum taugt das Leben im ganzen, wie es ist, nicht. Darum denken also Gesinnte auf Mittel, das Leben im großen Ganzen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit und Humanität umzugestalten. Daß solches aber auf dem bisherigen Wege, den man seit Jahrhunderten eingeschlagen hat, nicht gelingen werde, solches lehrt die Erfahrung. Folglich muß man es auf andere Art versuchen. Daß es nicht ging, daran ist das Christentum nicht schuld, und wer andere Mittel und Wege in Vorschlag bringt, ist kein Gegner des Christentums, sondern er wirkt im Geiste desselben, weshalb es denn freilich ein Unsinn ist, das Wahre des Simonismus mit dem Christentum in Gegensatz zu bringen und von einer neuen Religion zu sprechen. Was im Simonismus Wahrheit ist, gehört dem Christentum an. Aber das Christentum nennt nicht alle äußeren Mittel und Wege, durch welche es im Ablaufe der verschiedenen Jahrhunderte eine Wahrheit werden kann. Das ist der Einsicht und dem Willen der Menschen überlassen. Aber daß es geschehen müsse, solches ist und bleibt die ewige Aufgabe aller Menschenfreunde.

Diese Ansicht, daß wir das Leben zum Besseren möglichst rasch und schnell, nicht erst nach Jahrtausenden, umzubilden haben,* hängt mit dem Hauptgegenstande Ihres Schreibens, dem ich mich nunmehr nähere, eng zusammen. Denn auch das Schul- und Erziehungswesen hat diese Aufgabe. Es gab Zeiten, wo die Schulmänner wähnten, durch ihre Thätigkeit entweder allein oder vorzugsweise die bessere, im Glauben und in Hoffnung erfaßte Zeit herbeiführen zu können. Aber täuschen wir uns nicht! Ein vollkommenes Erziehungswesen vermag in dieser Beziehung viel, aber nicht alles, nicht einmal die Hauptsache. Das öffentliche Leben gestaltet sich nur durch zweckmäßige Formen

---

* Zunächst das Schulwesen. Das Staatsministerium Bayerns hat öffentlich den Ausspruch gethan, daß die Entwickelung des öffentlichen Unterrichts- und Erziehungswesens die Hauptfrage des öffentlichen, konstitutionellen Lebens ausmache. — Anm. Diesterwegs.

des öffentlichen Lebens und durch dieses gestaltet sich das Schul- und Erziehungswesen. Mag man über den Liberalismus denken, wie man will; er ist eine Form, und als solche hat er in den Augen aller Denkenden nur die Aufgabe, den Humanismus zu gebären. Gelingt dieses nicht, oder ist er eine zur Belebung des Humanismus untaugliche Form, so ist er nichtig und verwerflich. Diejenige Form des öffentlichen Lebens aber ist die beste, welche am meisten geeignet ist, in einer Zeit die Menschen zur Ausbildung der Humanität zu veranlassen.

Daß wir Schulmänner des ganzen Erdenrundes selbst bei der innigsten Zusammenwirkung aller Kräfte im Kampfe mit schlechten Formen und Faktoren des öffentlichen Lebens nur Unbedeutendes zu leisten vermögen, solches lehrt doch wohl die alltägliche Erfahrung. In den Schulen singen die Kinder z. B. die nach Inhalt und Form trefflichsten Gesänge; im Leben aber hören wir von denselben Kindern späterhin gemeine Gassenhauer. Sollen uns denn nie die Augen aufgehen? Was vermag denn die Pygmäe, Schule genannt, im Kampfe mit dem Riesen, Leben genannt. Soll es darum besser werden, so ist dieses öffentliche Leben umzugestalten.

Unsere Jugend leidet an mancherlei Gebrechen. Dieses giebt jeder Schulmann, jeder verständige Vater zu. Gleichviel, ob die Jugend ehemals auch schlimm war, oder schlimmer als jetzt, genug, es ist wahr. Auch gleichviel, ob es sich vom Paradiese herschreibt, oder ob das Übel aus anderen Quellen abzuleiten ist. Genug, das Übel existiert. Aber es soll nicht existieren. Es ist auf die Änderung zu denken. Nach meinem Bedünken ist die böse Wurzel nicht der verdorbene menschliche Geist, nicht hauptsächlich die Beschaffenheit der Schuleinrichtungen, sondern der Zustand des öffentlichen Lebens. Einen Teil dieses öffentlichen Lebens bildet das Haus, die häusliche Erziehung. Aber in dieses häusliche Leben sollen eben die Formen, die für das öffentliche Leben der Gemeinschaft der Staatsbürger aufzustellen sind, gestaltend eingreifen. Wir Väter der jetzigen Jugend haben eine strengere Erziehung genossen als unsere Kinder. Unsere Eltern standen in ihrer göttlichen Autorität vor uns, und die Pietät belebte unsere Herzen. Und doch, was ist aus uns geworden? Was wird erst aus der Jugend, die *wir* erziehen werden?

Schlaff und weichlich, ohne strenge Subordination, ohne Ernst und ohne Gehorsam wächst ein großer Teil der Jugend auf. Einem Knaben einige Hiebe zu geben, halten Tausende in ihrer Verblendung und in ihren falschen Begriffen von Freiheit für Ungebühr und Verkehrtheit, und mancher brave Lehrer, der sich dieses beigehen läßt, erntet statt des Dankes und der Achtung Hohn und Verfolgung. Die öffentliche Meinung ist gegen den alten guten Ernst der Strenge und

der Zucht. Was ist die Folge? Die Lehrer unterliegen diesen Despoten, wie es natürlich ist, selbst wenn sie sich von diesem verkehrten Geist der Zeit in ihrer Ansicht frei erhalten haben. Und die Jugend verdirbt. In Kenntnissen haben wir unendliche Fortschritte gemacht; in der Zucht und in der Erziehung überhaupt aber unendliche Rückschritte. Das Verderben wird fort und fort steigen, wenn wir nicht Halt machen. Aber die Schulen allein vermögen dies nicht. Denn sie sind und bleiben abhängig von dem Geiste des öffentlichen Lebens.

Die Form dieses öffentlichen Lebens ist der Staat. Dessen künftige Bürger sind die jetzige Jugend. Wie diese erzogen wird, so empfängt er sie. Keine Gewalt auf Erden kann dieses Gesetz vernichten. Will darum der Staat gute Bürger, so muß er die künftigen Bürger gut erziehen lassen. Ein guter Bürger, wie ein guter Mensch, wird aber nur der, welcher in Respekt und Gehorsam, in Zucht und Ordnung, in Subordination und Pietät aufgewachsen ist. Darum hat der Staat für diese wichtigen Verhältnisse zu sorgen. Solches allein der Willkür der Eltern und dem ganzen Geiste des öffentlichen Lebens zu überlassen oder hauptsächlich von der Einrichtung des öffentlichen Schulwesens und der Bildung der Schullehrer zu erwarten, ist mehr als Verblendung. Ob die Knaben und Jünglinge eine Sprache mehr oder weniger lernen, ob sie überhaupt vieles oder alles lernen, solches ist gegen die Hauptsache, die eigentliche Erziehung, eine nichtswürdige Kleinigkeit. Darum ist die Erziehung der künftigen Bürger eine der größten, heiligsten Angelegenheiten des Staats. Ein kampfgeübtes Heer, gute Landstraßen, Beförderung der Industrie u. s. w. sind wichtige Dinge. Aber ohne tüchtige Erziehung hilft alles nichts. Das Verderben nimmt dennoch überhand.

Der seine Aufgabe und die Bedingungen, an die sein Bestehen geknüpft ist, erkennende Staat wacht darum über den Geist der Erziehung und bestimmt ihn, d. h., er führt vor allen Dingen in die öffentlichen Erziehungsanstalten den strengen, unbedingten Gehorsam ein. Dieses ist seine Aufgabe, und darf nicht dem Belieben, oder dem Ermessen der Lehrer, die isoliert und einzeln dastehen, überlassen werden. Der Staat führt darum nicht nur die Aufsicht über die Doktrin, sondern weit strenger über die Disziplin der Schüler die Aufsicht. Daß solches nun aber nicht einem Schulinspektor oder einem Schulvorstande, wie er zu bestehen und zu wirken pflegt, überlassen werden könne, das bedarf doch wohl keines Beweises. Wenn der einzelne Lehrer solches nicht vermag, oder nicht will, wie könnte es von einer entfernten Aufsicht erwartet werden? Darum sorge der Staat durch seine Beamten für diese große Angelegenheit. Diese Beamten sind aber der Idee nach zunächst die, welche mit der Handhabung der Ordnung und des Gehorsams beauftragt sind, d. h. die

Polizeibeamten. Erschrecken Sie nicht, mein teurer Freund! Ich rede der Idee das Wort. Sie aber denken an Polizeidiener und schlechte Polizeibeamte, gleichsam, als brächte die Idee der Polizei-institute es mit sich, daß man die Schlechten zu Aufsehern über die Guten zu bestellen habe. Mag das in einzelnen Fällen, oder meinetwegen in der Regel, was Sie aber gewiß nicht behaupten wollen, geschehen, in der Idee der Sache liegt es nicht, und die Voraussetzung werden Sie nicht für ungerecht und für zu sanguinisch erklären, daß die, welche der Staat mit Macht und mit der Strafgewalt bekleidet, zu den einsichtsvollsten und besten Bürgern gehören. Im Gegenteil würden wir in dieser Rücksicht in der verkehrten Welt leben.

Also nach meinem Dafürhalten ist es die Aufgabe des Staats, für die Erziehung der Jugend zu sorgen. Daß dazu aber unter den jetzigen Verhältnissen die Lehrer im allgemeinen im Kampfe mit dem Willen der Eltern und mit dem Geiste der Zeit nicht im stande sind, auch wenn die Lehrer die vortrefflichsten Menschen wären, bedarf nach meinem Ermessen keines Beweises. Deswegen soll der Staat durch seine Beamten die Schulen bewachen und für die Existenz des rechten Geistes in denselben Sorge tragen. Wenn der Schulinspektor in die Schule tritt, um sich von den Fortschritten der Jugend zu überzeugen und Bericht darüber an die höhere Behörde abzustatten, das hält kein Lehrer für eine Herabwürdigung und keiner sinkt darum in den Augen der Schüler. Wie, und das Ansehen der Lehrer sollte vernichtet werden, wenn ein mit der Handhabung des wichtigeren Teils der Schulerziehung beauftragter Beamter im Namen des Staates und des öffentlichen Lebens in die Schule träte, um sich von dem in der Schule herrschenden Erziehungsgeiste zu überzeugen und, falls derselbe nicht genügend gefunden würde, kraft der ihm erteilten Vollmacht für die Herstellung des rechten Verhältnisses zwischen Schülern und Lehrern zu sorgen? Der Schüler hat den Lehrer als einen Beamten des Staats zu betrachten, der von seinem Thun öffentlich Rechnung abzulegen hat. Ihn für einen solchen zu erklären und ihn in seiner Thätigkeit, wo und wie er es bedarf, zu unterstützen, das ist Pflicht des Staats und darum überall richtig und gut.

Nennen Sie mir nicht die heilige, göttliche Autorität, in der der Lehrer vor dem Schüler dastehen soll; nennen Sie mir auch nicht die Liebe, von der Sie alles zu erwarten scheinen! Ich nenne das Überschwenglichkeiten, auf die das Wohl des Staates zu gründen sehr verfänglich ist. Die göttliche Autorität genügt, solange sie besteht. Ist sie aber verschwunden, so führt nichts sie zurück. Daß sie nun aber aus vielen Schulen, wie aus vieler Eltern Familienzirkel, verschwunden ist, kann niemand leugnen. Nun predige man von der Notwendigkeit dieser göttlichen Autorität, was wird es

fruchten? Es sind leere Wortschälle, höchstens wehmütige Erinnerungen an alte, bessere Zeiten.

Wohl ist auch die Liebe der edelste und reinste Beweggrund zu menschlicher Thätigkeit. Aber wo sie verschwunden ist, ist sie eben verschwunden. Aber die Zucht und Ordnung soll darum nicht aus der Schule, nicht aus dem Leben verschwinden. Denn an diese Bedingungen ist das Wohl des ganzen Staates geknüpft. Gehorchen muß der Mensch den Gesetzen. Thut er es nicht aus Liebe, so muß er dazu gezwungen werden. Wie in dem Leben der Erwachsenen, so in der Schule. Es ist eine ganz falsche Ansicht, den Schüler, wenn auch stillschweigend, zu der Ansicht zu führen, daß er aus Liebe zum Lehrer zum Gehorsam verpflichtet sei, und nur dann, wenn er den Lehrer liebe. Nein, der Schüler soll gehorchen, weil der Gehorsam zu den unerläßlichsten, unbedingten Pflichten des Schülers gehört, welche im Notfall erzwungen werden muß, und er soll dem Lehrer gehorchen, auch wenn er den Lehrer haßt.

Also unter allen Umständen und unter jeder Bedingung Zucht und Gehorsam in der öffentlichen Erziehung. Die Liebe fängt erst da an, wo man Menschen trifft, die ihre Schuldigkeit thun. Wollen Sie die Unterscheidung machen, daß man wohl die Unarten des Menschen hassen möge, nicht aber den Menschen selbst, ich bin es zufrieden. Aber in unserem Gemüte wenden wir uns von dem ab, der seine Pflicht nicht thut, und wir lassen ihn, wenn nicht unseren Zorn, doch die gerechte Strafe fühlen, und wir knüpfen die Wiederherstellung des Friedens und die mögliche Rückkehr liebevoller Äußerungen an die Besserung. Wahrlich, damit ist dem Staate nicht gedient, daß die Lehrer gegen ihre schlechten Schüler eine vergebende Liebe äußern und sich mit der Verdorbenheit der Menschennatur trösten. Der Staat verlangt absolut und unerläßlich Bürger, welche dem Gesetze gehorsam zu sein gelernt haben. Vermag solches die Liebe nicht, so vermag solches doch die Macht und die Gewalt. Diese gegen eine rohe, widerspenstige, kecke und ausgelassene Jugend anzuwenden, ist man selbst dem Lehrer schuldig, und es gereicht nicht nur dem Ganzen, sondern dem Einzelnen, den in seiner Unreife und Unmündigkeit die Strafe trifft, zum Heil. Sage man, daß der Lehrer, der sich zu schwach fühlt, die ihm übergebene Jugend zu zügeln, sein Amt niederzulegen habe; es ist dieses eine ungerechte, ungereimte Forderung unter den Verhältnissen, unter denen wir leben. Sage man, daß der Mensch durch gute Worte und in der Freiheit zur Freiheit zu erziehen sei, ohne Zucht und Strafe, es ist Unsinn.

Ich habe oft dem Kampfe braver Lehrer mit einer, wenn nicht frechen, doch nicht innerhalb der rechten Schranken lebenden, nicht von der rechten Gesinnung (der Pietät) erregten Jugend zugesehen,

mit Schmerz und Bedauern in ganz verschiedener Hinsicht. Mit Schmerz und Unmut über die Verwilderung des Gemüts der Kinder, die, gut geartet und behütet, mit frommem Sinne zu den Eltern und jedem ihnen wohlwollenden Erwachsenen hinaufschauen und die nun um die Blüte des Lebens, nämlich um das Bewußtsein der Liebe und Pietät, das jeden Menschen beseligt, gebracht sind. Mit Schmerz und Wehmut über die Folgen, welche aus dieser Beschaffenheit der Jugend und der Gewöhnung, in der sie aufwächst, dem häuslichen und öffentlichen Leben erwachsen müssen. Zwar gehen wilde Knaben und rohe Jünglinge im öffentlichen Leben nicht selten zum entgegengesetzten Extrem über, indem sie nun, wie auch die Erfahrung dieser weichlichen Zeit lehrt, so zahm werden, daß man sie nicht nur um einen Finger wickeln kann, sondern daß sie sich selbst darum wickeln und sich in Redensarten so erschöpfen, aus welchen das natürliche, gesunde Gefühl und die Würde des Mannes mehr oder weniger verschwunden sind. Aber es sind dieses Ausnahmen, die, wo sie häufig erscheinen, in dem Bestehen anderer schlechten Verhältnisse ihre Erklärung finden. — Dann habe ich jenem Kampfe mit Schmerz und Trauer wegen der Lehrer zugesehen. Ich habe es an anderem Orte schon einmal gesagt: Erziehung und Unterweisung wißbegieriger, gutgesinnter, d. h. dankbarer Kinder ist ein göttliches, seliges Geschäft; aber ein höllisches, schreckliches, nicht nur, wenn der Lehrer von den Knaben verspottet wird, sondern auch schon dann, wenn nur das rechte, feine Verhältnis, welches von seiten der Schüler durch Pietät oder Ehrfurcht, und ehrfurchtsvolle Scheu ausgedrückt wird, nicht stattfindet. Es giebt Lehrer, die in ihrer eigenen Roheit dafür keinen Sinn haben; aber es giebt ihrer auch, die eher sterben, ehe sie sich an die rohen Erscheinungen einer nicht Rücksicht nehmenden Jugend gewöhnen können. Es giebt Lehrer, die den feinsten Sinn für Anhänglichkeit und Liebe im Herzen tragen und selig sind in der Liebe. Darum fehlt ihnen nicht immer der Mut und die Kraft. Aber dennoch vermögen sie nicht überall alle Schwierigkeiten und Hindernisse zu besiegen. Um solcher edler Männer Gemüt habe ich manchmal getrauert, wenn ich gewahrte, wie die Jugend es wagte, sich gegen einander und gegen solche Männer zu betragen. Ich denke dabei keineswegs an rohe Erscheinungen der Frechheit und Gottlosigkeit; ich meine nur ein solches Benehmen, wie man es heutzutage in allen Städten, in vielen Schulen beobachten kann. Denn die schwierigste Aufgabe, die jetzt jeder Schulmann in einer volkreichen Stadt und in einer zahlreichen Schule zu lösen hat, ist nicht die Befähigung zu einem geistbildenden Unterricht, sondern die Herstellung und Befestigung einer festen, zuverlässigen Disziplin. Eine solche finde ich aber noch nicht darin, wenn jede grobe Unart bestraft wird, oder keine

groben Exzesse vorkommen, sondern darin, daß jeder Schüler die rechte Gesinnung gegen Schule und Lehrer im Herzen trägt. Ein so großes und wichtiges Ding durch eigene Kraft selbst unter den schwierigsten Verhältnissen darzustellen, gelingt hier und da einem in dieser Beziehung von der Natur dazu begabten, ausgezeichneten Mann; aber diese Erscheinungen sind selten, und durch Kunst und guten Willen lernt sich diese Kunst nicht. Sie überbietet weit die Kräfte gewöhnlicher Menschen, also auch der Lehrer, wie sie der Regel nach sind und sein können. Darum gehört es zu den Ungerechtigkeiten, von allen dieses Meisterstück zu fordern, und eben darum muß der Staat ihnen zu Hilfe kommen. Wie und in welcher Weise, ist mir zuletzt ziemlich gleichgültig, und die Ansichten können darüber verschieden sein. Auch wird man darüber vielleicht nicht ganz allgemeine Normen aufstellen können. Aber daß es geschehe, wo es not thut, und es thut fast überall not, das fordere ich im Namen der Pädagogik zu gunsten der heranwachsenden Jugend selbst und zum Segen für das häusliche Leben, zumeist aber um des unendlichen Gewinnes willen, den das öffentliche Leben von einer in Zucht und Ordnung, in Gehorsam und Pietät aufwachsenden Jugend ziehen wird. Darum schließe ich, geehrter Freund, die von Ihnen zur Herstellung der rechten Schulverfassung in erziehlicher Hinsicht in Vorschlag gebrachten Kräfte nicht aus, aber ich erwarte von denselben nicht unbedingt das verlangte Resultat. Sie thun es selbst nicht; denn es ist nicht möglich, daß alle Lehrer ihre Schüler unendlich lieben sollen und umgekehrt; man kann es verlangen, aber wann wird es geschehen? Es geht damit, wie mit der Begeisterung eines Kriegsheeres. Wo die ist, da bedarf es der Gesetze nicht. Weil man sich aber auf das Dasein der Begeisterung nicht verlassen kann, so giebt man Gesetze, damit die absolut notwendige Subordination den Soldaten niemals mangele, jede Übertretung gestraft und der Feind geschlagen werde. Diese Gesetze aber schließen die Begeisterung nicht aus, führen sie selbst auch nicht notwendig herbei; daß sie aber absolut notwendig sind, erkennt jeder. Also verhält es sich mit den Regeln und Gesetzen für Zucht und Ordnung in den Schulen. Diese werden auch nicht gegeben, um hervorzubringen, was nur durch die edelsten Kräfte des menschlichen Geistes ins Dasein gerufen werden kann; auch sind sie da unnötig, wo diese in ihrer Allmacht walten und wirken; aber sie sind für die Regel notwendig, damit nirgends das Unerläßliche fehle. Damit ist ja dem Walten des Geistes des Lehrers in keiner Beziehung Gewalt angethan; es wird nur der Boden gleich von Anfang und für immer von wucherndem Unkraut gereinigt, damit der gute Same, den er ausstreuen will, nicht erstickt werde und guten Boden finde.

Sagen Sie mir, geehrter Freund! mit welchen Gefühlen nähern Sie sich einer Ihnen noch fremden Schule, in die Sie als Gast oder als Beauftragter eintreten wollen? Ist dieses Gefühl immer angenehmer, einfacher Art, oder ist es gemischt, und hat die Erfahrung Ihnen nicht die Erwartung einiger bitterer Tropfen in dieser Mischung eingeflößt? Ich muß gestehen, daß ich mich in der Regel einiger Peinlichkeit des Gefühls nicht erwehren kann, wenn ich mich einer fremden Schule nähere. Und doch bin ich mir der Liebe zur Jugend und zum Schulwesen bewußt. Woher rührt jenes? Ich weiß es genau. Daher, daß mich die Ungewißheit über den Geist, der in der zu besuchenden Schule herrscht, und die Besorgnis, derselbe werde nicht rechter Art sein, peinigt und quält. Treffe ich die Kinder still, gesittet und ordentlich an und ist der Lehrer der Meister seiner Schule, so wechselt meine Stimmung nnd ich freue mich. Finde ich aber meine Besorgnis begründet, so empfinde ich eine wahre Qual in meinem Herzen, die ich nicht zu beschwichtigen imstande bin. Ja es ist mir unter einer kecken Jugend ganz unheimlich zu Mut, und mit Sehnsucht verlasse ich solche Schule. Denn welcher Anblick ist betrübender, als der eines Kinderhaufens, unter dem der rechte Geist nicht waltet. Der Anblick eines Haufens erwachsenen Pöbels ist betrübend, aber noch zu ertragen; ein Haufe von Kinderpöbel dagegen ist in Wahrheit schauderhaft und unerträglich. Dieses ist die Wirkung des Kontrastes, zwischen dem, was man von einem Kinde erwartet und was man vorfindet. Nicht rechne ich dagegen das unangenehme Gefühl, das die Beobachtung intellektueller Vernachlässigung mir einflößt. Dasselbe ist viel geringer und anderer Art. Ich bin betrübt darüber, vielleicht unwillig über den Lehrer, aber ich fühle keine Marter. Ich kann des Gefühls Herr werden. Ich denke, die Welt wird noch vieles gut machen. Da wird man so gestoßen und gespornt, daß man wohl endlich klug und gescheut wird, und mancher dumm gebliebene Schuljunge hat sich nachher noch wahrhaft ausgezeichnet. Aber was in betreff der Erziehung in der Jugend versäumt wurde, macht in der Regel keine spätere Zeit wieder gut. Die Welt pflegt den Menschen wohl zu *verziehen*, aber selten zu *erziehen*. Was man auf dem Markte des Lebens lernt, führt in dieser Beziehung eher vom Ziel des Lebens ab, als darauf zu. Mit dem Verstande ist es etwas anderes.

Ich meine nun, daß jenes Gefühl uns ganz klar und vernehmlich verkündet, was das Rechte in der Schule sei. Ich leite daraus zum Teil die fast allgemeine Erscheinung ab, daß so viele wohlgesinnte Männer sich ungern in Schulen einfinden, und daß selbst Schulinspektoren, die Beruf und Pflicht in die Schule treiben sollte, sich von dieser Pflicht gern frei zu sprechen pflegen. Es ist

ihnen unwohl in den Schulen, nicht bloß wegen des nervenangreifenden Dunstes der Kinder, sondern wegen des peinlichen Gefühls, das sie, ihrer Erfahrung gemäß, ausstehen zu müssen besorgen. Darum bleiben sie lieber weg. Denn auf jeden Menschen übt das Gefühl einen außerordentlichen Eindruck aus, und es gehört nicht wenig Energie dazu, im Kampfe mit demselben täglich fortzuleben. In dieser Lage befinden sich Tausende von Lehrern. Ich weiß es gewiß, daß Tausende, die deswegen nicht zu den schlechten gehören, das Schulamt verlassen würden, wüßten sie sich und die Ihrigen auf eine andere ehrliche Weise durch die Welt zu bringen; nicht, oder weniger, weil in den meisten anderen Geschäften dem treuen Arbeiter ein reichlicheres Brot zu teil wird, sondern weil sie sich als Lehrer *nicht glücklich fühlen*. Das Glück des Menschen ist hauptsächlich durch das Lebensgefühl bedingt. Wo dieses die rechte Befriedigung nicht findet, da sehnt sich der Mensch nach Änderung seines Geschickes. In dieser Lage leben Tausende von Lehrern ohne ihre Schuld. Ihre äußere Stellung ist die rechte nicht. Sie sind selbständig, wo sie abhängig, und abhängig, wo sie selbständig sein sollten. Wohl gelingt es den Kräftigsten, sich im Kampfe mit ihrem Gefühl endlich eine ruhige, sichere Haltung zu erringen; aber leider immer auch auf Kosten des Gefühls. Eine wilde Jugend stählt die Kraft des Mannes, der sie zu zügeln hat; aber sie streift auch manche schöne Blüte rein menschlichen, ungetrübten Gefühls ab. Auch aus diesen Gründen wünsche ich, daß man den Lehrern, wo und wie sie es bedürfen, zu Hilfe komme, auch um ihrer selbst willen. Auch dieses will die Gerechtigkeit. *Nach allen richtigen Begriffen vom Schulwesen ist dasselbe eine Sache des Staates, der Gemeinschaft des Lebens. Öffentliche Schulen sind Staatserziehungsanstalten und Lehrer sind Staatsbeamte. Staatsanstalten schreibt man bestimmte Zwecke vor und Staatsbeamte verpflichtet man auf die dadurch bedingten Leistungen. Aber man ergreift auch solche Mittel, daß sie überall zur Erreichung der Zwecke vollkommen ausreichen. Nicht alle Menschen können gescheut und tugendhaft gemacht werden; aber alle Menschen kann man zu einer Lebensweise in Zucht und Ordnung zwingen. Darum versäume man solches nicht.*

Dieses ist das Wesentlichste, was ich Ihnen, hochgeschätzter Freund! zu erwidern habe. Vieles Einzelne in Ihrem Briefe habe ich dabei übergangen. Ich hätte noch manches einzuwenden, aber ich müßte, um mich klar auszusprechen, weitläufiger werden, [illegible] wünschen möchten. Deshalb eile ich für dieses [illegible] Scheint Ihnen durch unsere begonnene Korrespo[illegible]

der wir dienen möchten, etwas Erkleckliches herauszukommen, so bitte ich um die Fortsetzung derselben. Jedenfalls rechnen Sie auf meine freundschaftlichen Gesinnungen. Glückauf!

Berlin, 1832.

---

10. = Friedrich Fröbel und die Goethestiftung. =*

Rhein. Bl. Neue Folge XL. S. 291 f.

1849.

Von F. Fröbel haben bisher, wie die Leser wissen, diese Blätter selten berichtet. Mehrere Ursachen haben dieses veranlaßt. Einmal wies mich mein praktischer Beruf nicht direkt auf die Erziehung kleiner, noch nicht schulfähiger Kinder, hin. Zum andern — und dies war der Hauptgrund — stieß mich die Überschwänglichkeit zurück, in und mit welcher die unbedingten Verehrer Fröbels seine angeblichen Entdeckungen und Erfindungen ausposaunten. Ich erinnere mich, gelesen zu haben, daß man den „Spielen" Fröbels eine Wirkung zuschrieb, welche bei besonnener Ansicht nur von der Vereinigung aller Momente und Faktoren der Erziehung in ihrer glücklichsten Harmonie zu erwarten steht; man nannte den Ball den Vorturner, ja den Talisman der Kinderwelt und machte alle naturgemäße Entfaltung des Kindes von dem Gebrauche mathematischer Formen, von Kugel, Würfel und Walze, abhängig; man sprach von der Notwendigkeit globaler und stereometrischer Grunderziehung: kurz, man liebte es, sich in einer Weise über die neuen Entdeckungen auszusprechen, welche von der Neigung, alles Neue auf dem pädagogischen Gebiete aufzusuchen, in diesem Falle zurückzuschrecken nur zu geeignet war. In dieser Beziehung haben die Lobredner der Be-

* Im Bade Liebenstein erfuhr Diesterweg 1849 zufällig, daß Fröbel in der Nähe wohne. Er hatte eben damals in dem benachbarten Schlosse Marienthal sich niedergelassen, um dort ein Seminar für Kindergärtnerinnen einzurichten. Diesterweg sah in Fröbels Wirken eine Fortwirkung der Gedanken Pestalozzis. Eigentümlich ist die im Jahrbuch für 1851 S. 137 ausgesprochene Ansicht, daß Fröbel zwischen Pestalozzi und Fichte vermittle: „Pestalozzi wandte sie (die allgemeinen Natur- und Entwickelungsgesetze) an und verarbeitete mit seinen Schülern die Bildungsstoffe zu Elementar-Bildungsmitteln des jugendlichen Geistes. Fichte drang auf die Benutzung derselben zu einer naturgemäßen Erziehung und zu der nach seiner tief begründeten Ansicht notwendigen Regeneration der Nation. Jener verwies die Kinder einzig an die Mütter in der „Wohnstube", dieser wollte sie von den Eltern getrennt wissen und in Nationalerziehungshäusern vereinigt sehen. Fröbel steht zwischen beiden in der Mitte". — Diesterwegs Projekt drang nicht durch.

kanntwerdnng und Ausbreitung der Fröbelschen Sache sehr geschadet. Ganz unbekannt war ich jedoch damit nicht geblieben. Der Aufsatz von Bayrhofer in den „deutschen Jahrbüchern“ über Fröbels Sonntagsblatt: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben“, blieb mir im Gedächtnis; kleinere Aufsätze darüber in der Allgemeinen Schulzeitung, im Reichsanzeiger der Deutschen, in der Didaskalia u. s. w. frischten die Erinnerung an jene bedeutungsvollen Worte verschiedentlich wieder auf, und was Gräffe gegen Fröbel veröffentlichte, war nicht geeignet, mein freilich nicht allzu lebhaftes Interesse für die Angelegenheit zu schwächen. Indessen hatte ich doch weder äußere, noch innere Veranlassung, von der Sache mehr zu sagen, als dasjenige, was die neue Auflage des Wegweisers darüber berichtet.

In der neuesten Zeit wurde es indessen immer schwerer, ohne ernstliche Beteiligung an der Sache vorbeizukommen.

Die im August des vorigen Jahres in Rudolstadt abgehaltene große Versammlung von Lehrern und Erzieherinnen sprach nach einer mehrtägigen Debatte über Fröbels Bestrebungen und Leistungen die Überzeugung aus, daß sie es nicht nur für notwendig erachte, die Aufmerksamkeit des gesamten pädagogischen Publikums auf Fröbels Erziehungs- und Bildungsweise der Kinder in dem ersten Lebensstadium hinzulenken, sondern diese Versammlung beschloß sogar, „die deutschen Regierungen, sowie die Reichsregierung (in Frankfurt am Main) zu ersuchen, die Idee der Kindergärten in ernste Erwägung zu ziehen und mit Benutzung des reichen Fröbelschen Lehrstoffes die Gründung von Kindergärten, sowie die Bildung von Kindergärtnerinnen, wo nötig, auch durch Geldmittel, zu fördern.“ Zu dieser Anregung kamen die günstigen Nachrichten hinzu, welche über das Wirken von den von Fröbel gebildeten Kindergärtnerinnen von mehreren Seiten (Hamburg, Dresden, Darmstadt u. s. w.) verbreitet wurden.

Die Litteratur verstärkte das lebhafter gewordene Interesse: die gegnerische Schrift von Fölsing, der sich durch seine Schriften und sein der Erziehung kleiner Kinder gewidmetes Streben in Darmstadt einen Namen erworben hat; die dieselbe mit Erfolg widerlegende Schrift von Doris Lütgens in Hamburg, welche auf Erfahrung beruht, und die die Angelegenheit mit edler Frauenwärme besprechende kleine Broschüre von Thekla v. Gumpert in Dresden; endlich die vorzügliche Schrift von W. Middendorff: „Die Kindergärten — Bedürfnis der Zeit, Grundlage einigender Volkserziehung. Blankenburg und Rudolstadt, 1848.“ Die oben genannte, bekannte und glückliche Kinderschriftstellerin war es auch, welche mich, gleichzeitig mit der Verfasserin von „Mutterfreuden und Muttersorgen, Hamburg 1849“, persönlich auf die nun fast vollendeten Erziehungsmittel

F. Fröbels aufmerksam machte; ich beschloß daher, den beabsichtigten Sommeraufenthalt in Liebenstein in Thüringen dazu zu benutzen, mir eine nähere Kenntnis von der Sache zu verschaffen. Bei der Ankunft in dem genannten Orte fühlte ich mich deshalb auf das angenehmste überrascht, zu hören, daß Fröbel sein Bildungsinstitut von Keilhau nach Liebenstein verlegt habe und daß dasselbe bereits mehrere Monate hier bestehe. Natürlich lernte ich Fröbel, seine Anstalt, seine Spielschule, seine Zöglinge u. s. w. bald kennen — alles übrige folgte nun von selbst. In dem Nachfolgenden liefere ich den ersten Bericht über das Resultat meiner Wahrnehmungen und Meinungen. Daß ich die Fröbelsche Erziehungsidee mit der beabsichtigten Goethe-Stiftung in Verbindung brachte, hatte einen natürlichen Zusammenhang. In Berlin ging der Vorschlag, zu Goethes Andenken eine Stiftung ins Leben zu rufen, zufälligerweise von mir aus. Der Gedanke daran begleitete mich auf die Reise. In dem Komitee in Berlin war von einer Kunstschule im allgemeinen, von einer Theaterschule im besonderen und von ähnlichem u. s. w. die Rede gewesen. In Liebenstein überkam mich der Gedanke, daß die Stiftung allgemeineren und höheren Interessen gewidmet werden könne und darum solle. Der nachfolgende erste Artikel enthält das Nähere darüber. Da er rein pädagogischen Inhalts ist, so hat er für die Leser dieser Blätter ein Interesse. Ich wünsche, daß die darin ausgesprochene Ansicht, auch abgesehen von der Goethestiftung, einer umfassenden Erwägung gewürdigt werde. Sie verdient es. Der zweite Artikel handelt speziell von Fröbels Bestrebungen. Ich glaube ihn dem Nachdenken der Leser nicht noch besonders empfehlen zu müssen: ich bin der Ansicht, daß jeder Pädagoge aus den mitgeteilten Grundsätzen Fröbels nicht Unwichtiges lernen könne. Dieselben enthalten Denkstoff für viele Stunden. — Weiteres habe ich vorerst nichts hinzuzufügen, als das Eine, daß die Leser gleich von vornherein einen Fröbelschen Kindergarten nicht mit einer Verwahranstalt verwechseln möchten. Beide sind himmelweit von einander verschieden.

Liebenstein, im September 1849. A. D.

Die Goethestiftung.

1. Die Goethestiftung nach den Anforderungen der Gegenwart.

Der in Berlin zur Veranlassung einer allgemeinen Säkularfeier der Geburt Goethes im Juli dieses Jahres zusammengetretene Verein von Männern hat bekanntlich in seinem Aufrufe den Vorsatz ausgesprochen, zur bleibenden Erinnerung an Goethe und seine

Leistungen auf den Gebieten der Wissenschaft und der Kunst wie des Lebens, — eine Stiftung zu gründen, welche noch den spätesten Nachkommen die Dankbarkeit und Verehrung der Jetztwelt gegen den unsterblichen Mann verkünden soll. Dieser Gedanke empfiehlt sich von selbst. Helden der Schlacht, die ein für allemal eine große That vollbracht, ehrt man durch Standbilder und Monumente in Stein und Erz; Männern dagegen, deren Wirken auf das Leben einer Nation und ihre Entwickelung gerichtet war, huldigt man in der rechten Weise, wenn man Sorge trägt, daß ihr Einfluß und der Segen ihrer Thätigkeit nicht mit ihrem Tode verschwindet, sondern auch den Nachkommen durch bleibende Einrichtungen gesichert bleibt. Eine sogenannte lebende Stiftung wird daher auch allein als ein Goethes würdiges Denkmal betrachtet werden können; der Vorschlag des Berliner Vereines ist darum auch, wie verlautet, nicht bloß in Frankfurt und Weimar, sondern auch in vielen andern Orten mit Beifall aufgenommen worden, und es steht demnach zu erwarten, daß die würdig begangene Feier des 28. August die tausend und aber tausend Verehrer Goethes innerhalb und außerhalb des Vaterlandes zu zahlreichen Beiträgen veranlassen werde, um jenen Gedanken zu verwirklichen. Es ist dieses die leichteste Art, seine Dankbarkeit gegen den unsterblichen Genius an deu Tag zu legen.

Es kommt nun darauf an, die Gaben der Verehrung und Dankbarkeit in der würdigsten Weise zu verwenden. Es ist der Zweck dieser Zeilen, dieselbe zu besprechen, und einen sie bezielenden Vorschlag den Lesern vorzulegen.

Unter der „würdigsten Weise“ verstehe ich nicht bloß eine, der erhabenen Stelle Goethes im Reiche der Geister würdige, und der Art seiner Wirksamkeit entsprechende Weise, sondern auch eine solche Verwendung der Gelder, daß die Mit- und Nachwelt davon den möglichst größten Gewinn zieht; mit andern Worten: „Die Goethestiftung muß auf geistigem Gebiete einem bleibenden Zeitbedürfnis entsprechen, und darum muß dafür Sorge getragen werden, daß ihre Wirksamkeit sich möglichst weit und tief ausdehne und verbreite.“

Von einer Goethestiftung verlange ich Ausbreitung geistigen Strebens, geistiger Bildung in größtem, möglichem Umfange, und zwar nach den Bedürfnissen der Gegenwart und Zukunft, ja selbst in Beziehung auf die Vergangenheit, damit Goethes Lebens- und Grundgedanke, welchen er vielseitig, besonders in seinem Prometheus: „Auf, laßt uns Menschen bilden!“ aussprach, ein Lebens- und Grundgedanke vieler, ja ein deutscher Volks- und Nationalgedanke, und so Wirklichkeit werde. —

Die erste der obigen Forderungen wird nicht bestritten wer-

die zweite Bedingung bedarf nach meinem Bedünken zur Rechtfertigung nur der Bemerkung, daß man Männer ihrer Zeit nur dadurch ehrt, wenn man in ihrem Namen immer nur zeitgemäß handelt. Nach meiner Meinung auch ganz besonders dadurch, daß derjenige ihrer Haupt- und Lebensgedanken, mit welchem sie bei ihrem Leben noch nicht durchdringen konnten, da ihre Mitwelt zu deren Ausführung noch nicht heraufgebildet war, z. B. Goethes Menschenbildungsgedanke, von der Nachwelt pflegend und fortenwickelnd aufgenommen werde. — Um mit Schiller zu reden, hat man den Zeitgenossen stets zu geben, nicht was sie loben, sondern was sie bedürfen, natürlich im Sinne und Geiste desjenigen, dessen Wirken und Streben man zu verewigen beabsichtigt. —

Welcher Art und Tendenz soll und muß nach diesen Forderungen die Goethestiftung sein? —

Wie verlautet, hat man in Berlin, Weimar und Frankfurt den Vorschlag einer Stiftung für deutsche Kunst im engeren Sinne des Wortes in Erwägung gezogen; es ist von einer Kunstsammlung, von einer Theaterschule, von auszusetzenden Preisen für Kunstwerke, von Unterstützung künstlerischer Talente und von ähnlichem die Rede gewesen. Alle diese genannten Zwecke bezeichnen an sich preiswürdige Bestrebungen; aber doch muß ich sagen, daß es mir scheint, als müsse die Sache tiefer aufgefaßt und angelegt und nach weiterem Gesichtskreise ausgeführt werden. Denn, um ein Wort über jene Vorschläge zu sagen: eine auch nur einem Zweige der Kunst entsprechende Kunstsammlung erfordert Millionen, Summen, auf die nicht zu rechnen ist; für ein Institut zur Bildung dramatischer Künstler (eine Theaterschule) bietet Weimar zu wenig unterstützende Momente; wahren Kunstwerken, z. B. dem Werke eines wirklichen Dichtergenius, versagt auch jetzt noch die deutsche Nation den Lorbeerkranz nicht; angehende ausgezeichnete Talente werden von Instituten, welche bereits bestehen, unterstützt, und was die Hauptsache ist, und die Entscheidung herbeiführt: alle diese und ähnliche Einrichtungen fördern nur immer einzelne Zweige menschlicher Thätigkeit, kommen nur einer kleinen Zahl von Menschen zu gute; wir können daher ihre Einrichtung und Beförderung nicht befürworten, sofern sie nicht aus einer allgemeineren Tendenz der Stiftung hervorgehen und ihr sich anschließen, vorausgesetzt, daß es möglich sein sollte, der beabsichtigten Stiftung, wie oben verlangt wurde, einen allgemeineren Charakter zu verleihen.

Um diesen zu finden, stelle ich mir die Beziehungen vor, in welchen Goethe vorzugsweise gewirkt, was er in universalem Sinne geleistet hat, und worin er als Vorbild für jeden betrachtet werden kann. Ich finde dieser allgemeinen Beziehungen wesentlich zwei:

Er, der große Meister und universale Geist, hat nicht diese

oder jene Seite der Kunst und Wissenschaft, sondern überhaupt Kunst und Wissenschaft und allgemeine Bildung befördert. Dieses ist das eine; das andere ist, daß er, wie kein anderer der neuen Zeit, als ein Meister der Lebenskunst dastand, indem er alle Darbietungen des Lebens auszubeuten, das Nützliche mit dem Angenehmen, das Gute mit dem Wahren und Schönen zu verbinden verstand. Wie er, meine ich, sollte jeder auf seiner Stelle und nach seiner Individualität diese Lebenskunst besitzen.

Fragen wir uns nun, durch welche Veranstaltungen jene allgemeine Bildung und diese Lebenskunst gefördert und allgemein verbreitet werden würden, so giebt es darauf keine andere Antwort als die: durch Bildung, durch möglichst weite Verbreitung wahrer Bildung; und diese Antwort weiset hin auf das einzige sichere Mittel allgemeiner Bildung: auf die Erziehung. Daraus ziehe ich den Schluß: Um in Goethes universalem Sinne zu handeln, ist darauf zu denken, der deutschen Nation eine allgemeinere, tiefere und höhere Bildung zu geben. Dadurch, und nur dadurch würden immer mehrere befähigt werden, der Leistungen Goethes teilhaftig zu werden, und das von ihm zu lernen, was von ihm zu lernen ist. Ich bin nämlich weit davon entfernt, zuzugeben und einzuräumen, daß die Nation, der unermeßlichen Mehrzahl ihrer Glieder nach, über Goethe hinausgegangen sei; vielmehr ist nach meinem Ermessen zu sagen: sie ist noch nicht bei ihm angekommen. Die vorliegende Aufgabe ist also wesentlich die: für Goethes Geist empfänglich zu machen, was, wie jedermann zugeben wird, hauptsächlich nur möglich ist durch Bildung und Erziehung.

Durch diese Deduktion erscheint der Gedanke, eine allgemeine Erziehungs- und Bildungsanstalt zu Goethes Andenken zu stiften, gerechtfertiget, besonders wenn sogar in aller Kürze nachgewiesen werden kann, daß eine solche Anstalt im weitesten Kreise Segen verbreiten, und einem wahren Zeitbedürfnisse entsprechen würde.

Über das letztere bedarf es aber für den, welcher die Jahre 1848 und 49 mit Aufmerksamkeit auf die allgemeinen Erscheinungen und deren Ursachen durchlebt hat, kaum einer Andeutung. Ich brauche in der That nur daran zu erinnern, oder zu fragen, wo derjenige leben möchte, welcher nicht über die Ausbrüche roher Leidenschaftlichkeit unseres Volkes in Staunen und Schrecken versetzt worden? Das Erstaunen war allgemein, wie Schuppen fiel es von unseren Augen, wir hatten uns durch Cousin* und andere in den Wahn der Exi-

* Über Viktor Cousins De l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, particulièrement en Prusse (1833) spricht Diesterweg an verschiedenen Stellen.

[illegible] wir [illegible] die [illegible] noch [illegible] und [illegible] — —

[illegible] unsers[illegible]?

[illegible] werden, [illegible] durch [illegible]

[illegible]

[illegible] welche [illegible] in gleicher [illegible] und [illegible] und [illegible] daher [illegible] der [illegible] tigten Arbeit [illegible] ist — [illegible] — [illegible] daher [illegible] den [illegible]

Wie das [illegible] in zwei Hälften [illegible], in die männliche und in die weibliche, so haben wir auch zwei Erziehungsfaktoren, deren erster von dem männlichen, deren zweiter von dem weiblichen Geschlecht ausgeht, und vorzugsweise für das eine oder für das andere Geschlecht berechnet ist. Ohne nun im entferntesten die Art und Weise der Erziehung des männlichen Geschlechts durch Männer, wie sie gäng und gäbe ist, durchweg gut heißen zu wollen, behaupte ich doch, daß sie besser, vollständiger, gediegener und angemessener sei, als die des weiblichen Geschlechts, weshalb ich, besonders wenn die Wahrheit in das Auge gefaßt wird, daß der erste und darum wichtigste Teil der Erziehung der gesamten Kinderwelt, folglich des ganzen nachfolgenden Geschlechts, in den Händen des weiblichen Geschlechts, insbesondere der Mütter ruht, zu der Meinung hingedrängt werde, daß ein die Erhöhung der allgemeinen Bil[illegible] deutschen Nation anstrebendes Institut vorzugsweise die Er[illegible] und Bildung des weiblichen Geschlechts ins Aug[illegible]

habe, und darauf berechnet werden müsse. Wer will noch daran zweifeln, daß, wie die ganze Menschheit in eine neue Phase ihres Entwickelungsprozesses getreten ist, so besonders das weibliche zu einer höheren Stufe seiner Wirksamkeit auf das allgemeine gehoben werden müsse, um den ihm in der Schöpfung angewiesenen Standpunkt vollständig ausfüllen, und wahre Erzieherin des ganzen Geschlechts werden zu können! Nach obigem haben wir daher nun näher zuzusehen, in welcher Beziehung es vorzugsweise an der rechten Bildung und Wirksamkeit des weiblichen Geschlechts mangelt!

Zuerst muß es uns bei der anerkennenswerten Sorge für die Erziehung nnd Bildung der Knaben von seiten der Behörden auffallen, wie wenig noch die Mädchenanstalten einer gleichen Sorgfalt sich zu erfreuen haben, gleichsam als wenn die ganze, für die Erziehung wichtigere Hälfte des Menschengeschlechts nur einer geringern Beachtung würdig sei. — Die so vielfach traurigen Erscheinungen von Zerrbildern der Weiblichkeit in unseren Tagen, die aus verkehrter Auffassung des Dranges nach höherer Entwickelung entspringen, sollen hier nicht einzeln aufgezählt werden; aber das steht fest, daß die der männlichen Bildung vielfach nicht entsprechende Schulbildung des weiblichen Geschlechts noch durch die Sitte, die Mädchen mit der Konfirmationszeit den Anstalten zu entziehen und in der Regel auf alle weitere beabsichtigte innere Kultur zu verzichten, hinabgedrückt wird. Daher als erstes Resultat: Den Töchtern der sogenannten gebildeten Stände mangelt es an der, der Kultur des männlichen Geschlechts dieser Stände entsprechenden Bildung. Dieses Verhältnis oder vielmehr Mißverhältnis hat die unseligsten Folgen, ist die Ursache des Zwiespaltes und des Mangels an Verständnis und geistiger Befriedigung in den Ehen, ist die Ursache der Unselbständigkeit, Charakterlosigkeit und unwürdigen Abhängigkeit eines großen Teils der Frauenwelt, ist die Ursache des Mangels aller Gediegenheit der häuslichen Erziehung, des ersten und wichtigsten Teiles aller wahren Bildung. Wer daher einflußreich auf edlere Gestaltung der wichtigsten Lebensverhältnisse wirken will, muß eine höhere intensivere Bildung des weiblichen Geschlechts anstreben.

Zweitens mangelt es an jeder direkten Anleitung der jetzigen und der künftigen Mütter zur Pflege und Erziehung der Kinder, besonders im ersten Stadium des Lebens, von der Geburt des Kindes an bis zum schulfähigen Alter. In unbegreiflicher Weise pflegt man in dieser Beziehung alles dem Instinkte des weiblichen Herzens zu überlassen, als wenn sich alles hier von selbst machte in der aller-
[illegible] Weise, als wenn der Mensch ein Gewächs wäre, das
[illegible] damit es gedeihe, den blinden und unverstan-
[illegible]berlassen habe — ohne Nachdenken und Ver-

stand, wie ohne Benutzung der Erfahrung anderer. Was aus dieser, ich sage unbegreiflichen Sorglosigkeit entstehen müsse, läßt sich mit Händen greifen. Ein jeder blicke in seine Umgebung, in die ihm bekannten Familien! —

Damit steht drittens in der genauesten Verbindung die Thatsache, daß das ursprüngliche, schöne und edle Verhältnis der Glieder einer Familie, mit einem Worte die Heiligkeit der Familie, in tausend und aber tausend Häusern fast bis auf die letzte Spur verschwunden ist. Wohl werden auch jetzt noch von vielen Eltern die Kinder im ersten ergreifenden Momente als Geschenke Gottes begrüßt und Engel genannt; aber wie lange? Nur so lange, bis sie den Eltern als Lasten und Plagen erscheinen, die man sich nicht genug beeilen kann, durch die Schule und andere Anstalten los zu werden. Ohne Scheu spreche ich meine Erfahrung dahin aus, daß es mehr Familien giebt, welche durch die Kinder das bitterste Herzeleid erfahren, als solche, welche, nach wie vor, Gott für die Kinder als das teuerste Geschenk, als heilig anvertraute Pfänder seiner unendlichen Liebe, zu danken sich gedrungen fühlen. Was für Folgen müssen wieder daraus entstehen? —

Viertens fehlt es an jeder methodischen ausgedehnten Veranstaltung zur Bildung von Kinderpflegerinnen für die ersten Lebensjahre der Kinder. Anstatt auf deren Ausbildung die größte Sorgfalt zu verwenden, hält man fünfzehn- bis achtzehnjährige Mädchen, selbst unerzogen und ungebildet, und ohne jede Möglichkeit der Kenntnis der Kindesnatur, für geeignet, kleine Kinder zu pflegen und zu beaufsichtigen, im eigentlichen Sinne allseitig entsprechend zu pflegen. Jede halbverständige Mutter aber sollte ohne Pestalozzi und Jean Paul wissen, daß in den ersten Lebensjahren der Grund zum Dasein und Wesen im ganzen langen Leben gelegt wird. Wer es weiß, was an den Kindern durch rohe Kindermägde geschieht und nicht geschieht, wird den Gedanken einer Bildung von Kinderpflegerinnen segnen.

Fünftens fehlt es einer Menge von Töchtern aus guten Familien, die sich für einen edleren Beruf, als bloß zum Waschen, Plätten und Kochen geschaffen und dazu vorbereitet erachten dürfen, vielfach an Gelegenheit, sich zu Erzieherinnen und Lehrerinnen an Anstalten und Privathäusern gründlich auszubilden. Die Zahl solcher Frauenzimmer mehrt sich von Jahr zu Jahr, und dieselbe wird sich bei der Steigerung der Lebenskonflikte und der dadurch herbeigeführten Verminderung der Gelegenheit, in die Ehe zu treten, fort und fort mehren. Sollte es darum nicht an der Zeit sein, die Veranstaltungen zu vermehren, solchen Herzen die Hand zu reichen, um dem Drange derselben, Liebe zu geben und zu empfangen, durch die Hinleitung auf die Beschäftigung der Kinderwelt Genüge zu leisten?

Endlich fehlt es **sechstens** an naturgemäßer Entfaltung der Kinder aller Stände bis zum schulfähigen Alter. Zwar haben wir Warteschulen für die Kinder der untersten arbeitenden Klassen; aber läßt sich das, was sie im Durchschnitt leisten und bisher geleistet haben, nur in irgendeiner Weise hoch anschlagen? Kann das, was in der Regel gutmütige, aber für diesen hohen Beruf nicht gehörig vorbereitete Personen leisten, in den Augen der Pädagogik nur irgendwie als bedeutend oder auch nur als genügend erachtet werden? —

Wie nun, werte Leser, wenn es so ist, wie ich eben auseinandergesetzt habe, wie nun, müssen wir nicht fragen, wäre es nicht eine des Mannes wahrer, universaler Bildung — des Mannes, der in seinen hohen Frauenbildern der echten Weiblichkeit so aus tiefster Seele gehuldigt hat, den wir auch darum verehren — würdige Stiftung, wenn eine solche allen diesen unleugbaren, großen Gebrechen abzuhelfen verspräche, eine Stiftung, berechnet auf die Bildung der ganzen zweiten Hälfte des menschlichen Geschlechts, eine Musteranstalt, welcher ähnlich sich nach und nach mehrere über den Boden des Vaterlandes verbreiten würden, und deren Wirkungen bis in die entferntesten Dörfer derselben zu bringen geeignet wären?

Ich für mein Teil müßte eine solche Anstalt in ihrem Wert und in ihrer Bedeutung über alles erheben, was irgendeine noch so trefflich ausgestattete Anstalt für einzelne Zweige der Kunst zu leisten imstande wäre. Eine solche Anstalt entwickelte die Kräfte für jede Art menschlicher Thätigkeit, also auch für die künstlerische; eine solche Anstalt wäre eine allgemein menschliche Bildungsanstalt, und entspräche einem allgemein gefühlten, dringenden Bedürfnisse der Zeit; eine solche Anstalt käme nicht bloß einem Teile der menschlichen Gesellschaft, den Höhergebildeten, sondern dem ganzen Volke zu gute. Ja, die Frage ist wohl erlaubt — obgleich sie bei dem ungeheuern Mißtrauen der Zeit in den Gegnern den Gedanken erwecken könnte, als wünsche man herbei, was man zu beseitigen beabsichtigt — die Frage: Ist es im Jahr 1849 noch erlaubt, und wäre es zu verantworten oder zu rechtfertigen, heuer eine Stiftung zu begründen, an welcher das Volk, unser Volk, dieses so der Bildung im höchsten Grade bedürfende Volk, keinen Anteil hätte!? — Denn daß eine Schule für **einen** Zweig der Kunst nur sehr entfernt **der Nation** Gewinn bringen könne, liegt auf offener Hand. Ich wage es, die Verwendung öffentlicher Gelder für einzelne von der allgemeinen Bildung abliegende Zweige menschlicher Thätigkeit nicht nur ein tadelnswertes Absehen von den Bedürfnissen der Gegenwart, sondern, mit Rücksicht auf die bedrohlichen Zustände unseres Volkes, wo nicht ein Verbrechen, doch einen politischen Fehler zu nennen, solange den dringlichsten, schreiendsten Bedürfnissen dieses Volkes nicht abgeholfen ist. Man täusche sich

nicht! Mit Argusaugen bewacht das Volk die Schritte der Regierungen und der höheren Klassen. Man täuscht sich aber, wenn man wähnt, die Erwartungen des Volkes durch äußere Institutionen und Lebensformen befriedigen zu können. Das Volk hat zu den Formen ebenso wenig Vertrauen, als zu den Worten. Es will **Thaten** sehen. Wollt ihr die erste Bedingung alles innern und äußern Glückes, das **Vertrauen**, wiederherstellen, so richtet **alles** ein zum Besten des Volkes, verwendet die Gelder zu seiner Bildung! Man hat **Goethe** einen Gleichgültigen gegen das Volk und seine Interessen, einen **Feind** desselben genannt: nach meinem Ermessen mit dem vollsten Unrecht. Aber doch dürfen wir jene Gegner fragen: Würde er heutzutage auch nur jenen Schein erwecken? würde er in unseren Tagen seine Thätigkeit nicht auch den Bedürfnissen des Lebens zuwenden? Wir müssen uns daher fragen, ob wir nicht ganz in seinem Sinne handeln, wenn wir die Opfer der Verehrung und Dankbarkeit gegen **ihn** und seine unsterblichen Leistungen zur Verbreitung derjenigen allgemeinen Bildung, der er doch eigentlich selbst sein ganzes Leben widmete, verwenden?!

Dieses ist mein Vorschlag. Die beabsichtigte **Goethestiftung bestehe in einer allgemeinen Bildungsanstalt für das weibliche Geschlecht**, besonders zur Pflege und Heraufbildung, zur Erziehung des Menschengeschlechts in der Kindheit und Kinderwelt! Sprechet darüber offen und ehrlich ein Wort zu der ganzen Nation, welcher **Goethe** angehört, ihr werdet euch der Wirkung freuen, und ihr werdet, besonders unter edlen Frauen, eine so volle Zustimmung finden, daß euch die kräftigste, nachhaltigste, erfolgreichste Unterstützung zu teil werden wird. Zögert nicht, sondern handelt!

An die bezeichnete Stiftung können sich, je nach dem Umfange der Mittel, Bestrebungen für jeden einzelnen Zweig der Kunst anschließen, die Zeit wird darüber aufklären. Man widme sie **der allgemeinen Menschen- und Kunstbildung.** Eine **Goethes**, des sein ganzes Leben hindurch schaffenden Künstlers, würdige Stiftung muß eine schaffende, eine schöpferische sein, d. h. sie soll Menschen der Anlage nach in wirkliche, selbstthätige, schaffende Wesen verwandeln, und sie soll die Anregung zu neuen Schöpfungen auf dem eigentlichen Gebiete der Kunst gewähren. Von der ersten Richtung des schaffenden Berufs der Goethestiftung ist genug geredet worden; in betreff der zweiten wird es genügen, wenn wir sagen, daß sie den Reiz zu neuen Kunstschöpfungen dadurch gewähren wird, daß sie, je nach dem Maße ihrer Mittel, **alljährlich oder alle zwei bis drei Jahre einen Preis aussetzt für irgendeine**, wo möglich in die Zeit eingreifende, Kunstleistung, welche ihre Würdigung, resp. öffentliche Anerkennung von einem in Weimar ihren

Sitz habenden, von auswärtigen Mitgliedern unterstützten Kunstkenner-Rate zu erwarten hat. In dieser Weise wird die Goethestiftung Menschenkräfte und Kunstwerke schaffen, also zugleich in allgemeinen und in besonderen Beziehungen wirken — ähnlich dem Meister, von dem sie ihren Namen trägt.

Das Berliner Komitee, von welchem der Vorschlag einer Stiftung ausgegangen, hat in seinem Aufrufe zu Beiträgen zweierlei versprochen: einmal, daß die Stiftung der Versittlichung des Volkes, zweitens, daß sie der deutschen Kunst gewidmet sein solle. Ich frage, ob in anderer Weise, als in der oben beschriebenen, beide hohe und wichtige Zwecke in gleichem Grade erreicht werden können; ich frage, ob es eine wichtigere und schwierigere Art der deutschen Kunst geben könne, als die Kunst der Erziehung und Bildung? Existiert eine wahre, ächte, tiefgreifende, bildende Kunst, so ist es die ächte, wahre Erziehungs- und Menschenbildungskunst.

Ihr diene die dem Andenken des größten Meisters in darstellender Kunst gewidmete Anstalt:

Die Goethestiftung.

Eine Andeutung der einzelnen Zweige dieser in Weimar zu errichtenden Anstalt möge den Beschluß machen.

Die Goethestiftung würde nach obigem enthalten:

1. Eine Anstalt zu einem Lehrkursus über physische und psychische Erziehung für das herangewachsene weibliche Geschlecht;
2. eine Anstalt zur Befähigung von Müttern und Kinderpflegerinnen zur ersten Erziehung der Kinder (Knaben und Mädchen);
3. ein Seminar für Erzieherinnen und Lehrerinnen, in Verbindung mit Mädchenschulen;
4. einen Kindergarten nach den Grundsätzen Friedrich Fröbels, den Forderungen und Bedürfnissen der verschiedenen Bildungsstufen entsprechend.

Diese verschiedenen Zweige der Anstalt greifen ineinander, was aber hier nicht weiter dargestellt werden kann. Auch sind dieselben noch nicht das letzte und höchste, was anzustreben sein möchte. Doch muß dieses der Entwickelung der Zeit überlassen werden.

An sie reihen sich, je nach dem Umfang der Mittel, die Einrichtungen an, welche, nach obigen Andeutungen, geeignet sind, bedeutende Kunstschöpfungen hervorzurufen und sie zu krönen. Der (vorerst) letzte Zweig der Stiftung ist daher:

5. ein Kunstinstitut.

Daß die Stiftung eine selbständige und freie sei, versteht sich von selbst.

Entspricht, woran ich nicht zweifeln kann, das Ganze einem

Zeitbedürfnis, und gerät die Ausführung in die rechten Hände, so wird die Anstalt selbst, bei anfänglich geringem Umfange der vorhandenen Mittel, nicht nur gedeihen, sondern sich auch die zur vollendeten Entwickelung erforderlichen Mittel durch eigene Lebenskraft beschaffen.

2. Die Goethestiftung nach Friedrich Fröbels Erziehungsbestrebungen.

In dem ersten Artikel über die Goethestiftung wurden die Grundsätze Friedrich Fröbels als diejenigen bezeichnet, welche in derselben zu grund gelegt werden sollten; von ihnen und von ihm muß daher die Rede sein.

Dieser Mann ist durch allerhand Gerüchte und Gerichte hindurchgegangen, während seines mehr als dreiunddreißigjährigen Wirkens in Keilhau und an andern Anstalten, die Zahl seiner Gegner ist fast ebenso groß gewesen als die seiner Anhänger; jedoch scheint sich in den letzten Jahren die Wageschale zu gunsten der letztern zu neigen. Die im Jahr 1848 inbezug auf seine Sache stattgehabte große Lehrerversammlung, und die von ihr an das Parlament in Frankfurt gestellten Anträge, seine im letzten Winter in Dresden gehaltenen Vorträge, die den Erwartungen entsprechenden Wirkungen einiger Dutzend von ihm ausgebildeten „Kindergärtnerinnen" in Hamburg, Dresden, Darmstadt und anderen Orten, endlich die, durch unmittelbare Selbstbeobachtung reisender Pädagogen gewonnenen Überzeugungen scheinen zu diesem, dem System Fröbels günstigen Resultate wesentlich beigetragen zu haben. In dem ersten Artikel habe ich mich zu seinen Anhängern gesellt, ich muß darum hier erklären — warum. An diesem Orte muß es jedoch genügen, die wesentlichsten seiner Grundsätze, soweit sie mir bekannt geworden, aufzuzählen. Ich werde sie der besseren Übersicht wegen und damit man jeden einzeln erwägen und sich fragen könne, ob man beistimmt oder nicht, numerieren, ohne ängstliche Berücksichtigung logischer Konsequenz.

1. Das Heil der Erziehung geht vorzugsweise von der Wohnstube aus, ruht in den Händen der Mütter. Die ersten sechs Jahre sind für die Erziehung und das ganze Leben die wichtigsten.

2. In dieser wichtigen Periode besteht die Hauptaufgabe darin, die Glieder des Kindes zu üben, die Sinne des Kindes zu wecken und zu stärken, die Anschauungs- und Sprachkraft zu entwickeln, die Phantasie zu beleben, kurz den Körper, den Geist, und das Gemüt des Kindes in ihren Elementarkräften zu entfalten. Die erste Stufe aller Entwickelung ist die Entwickelung und Bildung des Leibes, seiner Glieder und Sinne.

3. Der Mutter kommt der „Kindergarten“ zu Hilfe, in welchem die Kinder täglich drei bis vier Stunden verweilen.

4. Die Ursache aller Kindesentwickelung ist der dem Kinde anerschaffene Thätigkeits**trieb**, welchem von seiten der Mutter, der Kindergärtnerin und der Außenwelt überhaupt, der **Reiz** entgegenkommt. Durch methodische Ausübung soll jener zum Beschäftigungstrieb fortgebildet werden. Die eigene Selbstthätigkeit entwickelt das Kind, nur sie entwickelt es naturgemäß, d. h. den Gesetzen der allgemeinen Menschen- und den Strebungen der individuellen Natur gemäß. Naturgemäße Entwickelung ist der Inbegriff aller pädagogischen Weisheit.

5. Selbstsehen, Selbsthören, Selbstmachen, — nicht vom Gesehenen, Gehörten, Gemachten hören und darüber schwatzen.

6. Erst die Sache, die Beobachtung, die Vorstellung, die Empfindung, der Wille — dann das Wort. Folglich erst auch Wecken des im Kinde schlummernden Religiösen; erst Religion, d. h. religiöse Empfindungen und Anschauungen u. s. w., dann Religionsunterricht. Niemals Mitteilung fertiger Begriffe, dieses Grundverderben unsers Schulunterrichts, diese Hauptursache der Unselbständigkeit der Menschen.

7. Erst die Thätigkeiten und die Thatsachen, dann das Bewußtsein darüber. Alles fundierte Bewußtsein entwickelt sich aus dem Unbewußtsein, alles gründlich Bewußte aus dem Unbewußten. Das Wort kann das mangelnde Leben, die innern, die Selbsterfahrungen nicht ersetzen; es kann nur das bereits vorhandene innere Leben (die Empfindung, die Vorstellung) zum Bewußtsein erheben.

8. Frühe muß das Kind in die Außenwelt und in die Natur-, Menschen-, Gotteinheit und Innigkeit eingeführt, wie in derselben erfaßt, so in derselben ungetrübt fortentwickelt werden. Wie im Kleinsten das Größte, im Teile das Ganze, im Sichtbaren das Unsichtbare, im Endlichen das Unendliche ab- und vorgebildet ist, so leite man das Kind überall an, in jenem dieses zu ahnen und zu erkennen — nicht durch Worte, sondern durch methodische Anordnung der sich von selbst entwickelnden Vorstellungen.

9. Die Methode der Anregung muß das Gesetz der Stetigkeit befolgen.

10. Von früh auf muß das Kind in eine harmonisch geordnete Gesamtheit eingeführt und darin heimisch gemacht werden. Der Kindergarten ist eine solche harmonische Einheit. Der Mensch soll sich ewig als Glied harmonischer Ganzen fühlen.*

---

* Ohne die Absicht, in gegenwärtiger Darstellung nur beim Allgemeinen stehen zu bleiben, würde ich der Mahnung, obige für alles Lernen und Leben

11. In jedem **Vorhergehenden** liegt der Keim zu dem **Folgenden** — wie in allen Naturbildungen. Das Vorhergehende enthält darin stets das Folgende vorgebildet.

12. In aller Entwickelung kommt es an auf die Entfaltung der Einheit der Mannigfaltigkeit, auf die Verknüpfung des Mannigfaltigen zur Einheit, auf die Nebenordnung des einander Entgegengesetzten und auf dessen Verbindung durch **Vermittelung**. **Vermittelung**, d. h. Verknüpfung des Entgegengesetzten durch Verbindungsglieder ist **ein allgemeines Weltgesetz**.*

13. Die Faktoren der Entwickelung treten in folgender Reihenfolge an das Kind: Die Mutter, die Natur, der Mensch mit seinen Thätigkeiten, die Geschichte, das gesellschaftliche Leben als organisches Ganze (der Staat), das geistige Leben als unsichtbar in sich und in Gott einiges — Gotteinigung — (Religion) und die gemeinsame, öffentliche Pflege dieses gotteinigen Lebens (die Kirche). Die Natur hat für das Kind drei belehrende Seiten: in ihrem **Sein**, ihrem **Werden**, ihrem **Vergehen**.

14. Die wahre Elementarentwickelung kennt ebensowenig ein bloßes Unterrichten oder Unterweisen, wie ein bloßes Versittlichen und Bessern; Lehren (Anleitung zur Selbstbelehrung) und Erziehen ruhen nicht nebeneinander, sondern **ineinander**. Darum lehrt auch **Fröbel** Sprache nicht ohne Natur, Natur nicht ohne Religion, Religion nicht ohne Geist und Natur u. s. w. Die Methode bildet Körper, Geist, Gemüt und Thatkraft zugleich. **Die Charakterbildung ist das eigentliche Ziel der methodischen Behandlung.**

15. Die Stimmung des Kindes ist **Heiterkeit**, seine Thätigkeit ist **Spiel**. Gar tiefer und hoher Sinn ruht in des Kindes Spiel. „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller.)

---

höchst wichtige Grundsätze (Nr. 9 u. 10) näher zu erläutern, nicht widerstehen. Welches ist z. B. der Hauptgrund der Unlust zum Lernen? Antw.: Der Mangel stetigen Fortschreitens. Und welches ist die tiefste Ursache dieser Erscheinung, daß sich viele Menschen von der Teilnahme an großen Gemeinschaften ausschließen? Antw.: Sie haben nie in lebendiger, von edlen Kräften bewegter Gemeinschaft gestanden. Was folgt aus diesen Thatsachen in betreff der Wichtigkeit obiger Grundsätze und der ihnen entsprechenden Veranstaltungen? — Der geneigte Leser mache bei den einzelnen §§ die nötigen Bemerkungen selbst! — Anm. Diesterwegs.

* Das Vermittelnde (der Mittler) hat stets mit den zu vermittelnden Gliedern Eigenschaften gemein. Wie (nach späterer Erklärung) die Walze die Vermittlerin ist zwischen Kugel und Würfel, so ist die Hand die Vermittlerin zwischen den Sinnen und den Bewegungsgliedern des Menschen, welche Gegensätze bilden. Die Sinne führen das Äußere in das Innere, die Glieder (Arme und Beine) tragen das Innere (den Willen) in die Außenwelt. Die Hand ist Sinn und Bewegungsglied zugleich; sie fühlt und tastet, und sie arbeitet. — Anm. Diesterwegs.

Die Beschäftigungen des Kindes in dem ersten Lebensstadium sind *Spiele*, durch welche und in welchen es sein Leben ausprägt. Die Spiele müssen geeignet sein, alle obengenannten Seiten des Kindes zu entwickeln. Nicht zusammengesetzte und kostbare, sondern die einfachsten *Spielstoffe* (nicht Spielsachen) sind dazu die besten, aus denen das Kind selbst gestalten und schaffen kann — wie z. B. verschieden geformte Holzstückchen, Papier, Thon u. s. w. — Indem damit der Erfindungsgeist und Darstellungstrieb gereizt und gebildet wird, geht dasselbe durch diese Spiele gewissermaßen den folgerichtigen Gang menschheitlicher *Kultur*, von ihren ersten Anfängen an, durch. Bildende Spiele enthalten alle Momente der Kultur.

16. Das erste Spielzeug ist nach angebahnter Körper-, Sinnen- und Gliederentwickelung der *Ball*; er ist mit *Notwendigkeit* dem Kinde als solches gegeben, indem das Kind jedes Ding instinktiv zuerst als ein in sich abgeschlossenes Ganze zu erfassen strebt, dann daran und dadurch das Mannigfaltige, die Mehrheit, zu erstreben sucht. Diesem instinktiven Streben, wie überhaupt dem instinktiven Leben des Kindes als einem sichern Leiter zu dessen möglichst vollkommner Entwickelung nachzugehen, ist für das Kind als Einzelwesen und als Glied der Menschheit von noch nicht recht erkannter Bedeutung. Mehr kann darüber hier in der Kürze nicht gesagt werden; denn der Wert des Balles als Vorbereitung zur Erkenntnis der Natur- und Weltgesetze, in Verbindung mit den nachfolgenden Spielstoffen, kann nur durch eigne Anschauung der Art seines Gebrauchs und durch ausführlichere Erklärungen eingesehen werden.

17. Dem Balle folgen die *Kugel*, der *Würfel*, die *Walze* als dessen einfachste Gegensätze. Denn durch „Engegengesetzt-Gleiches", um einen Ausdruck *Fröbels* zu gebrauchen und dessen Vermittelung schreitet das Kind sichern Weges dem Ziele seiner Entwickelung entgegen; darum sind eben diese obengenannten drei, abermals mit Notwendigkeit, als ein in sich geschlossenes Ganze dem Kinde als *nächstes Spielzeug* zu geben; indem *Kugel* und *Würfel* wie *Einheit* und *Vielheit*, *Rund* und *Gerade*, *Bewegung* und *Ruhe* einander entgegengesetzt sind, und, durch die beides in sich einigende *Walze* vermittelt, unter sich ein Ganzes bilden.

18. Keineswegs wird nun aber gefordert, daß dem Kinde *gar nichts* anderes als die genannten und folgenden Spielgaben und Beschäftigungsmittel zum *Spielzeuge* gegeben werden sollen, nein: mit Auswahl wird nichts zum Spielzeuge des Kindes Geeignete von dem Gebrauch für das Kind ausgeschlossen werden; nur sollen die, sich mit Notwendigkeit aus der Erfahrung, dem Leben und durch das Nachdenken entgegendrängenden *Elementarspielzeuge* dem Kinde überwiegend, gleichsam als sichere *Wegweiser*, Führer [illegible]

gegeben werden. Es kommt nur darauf an, daß man das Kind zu leiten versteht, daß der Spiel- und Thätigkeitstrieb in seiner natürlichen Richtung erregt werde.

19. Wie nun mit dem Balle und dem streng durchgeführten Gesetz des Entgegengesetzten-Gleichen, die drei vorgenannten Elementarspielzeuge: die *Kugel*, der *Würfel* und die *Walze* gegeben sind, so ist nun auch wieder als *nächstes* Spielzeug durch die mehrfach angedeutete (wenn auch hier nur unvollständig durchsichtige) Folgerichtigkeit der *einmal*, aber nach allen drei Formrichtungen und somit in *acht gleiche Teilwürfel* geteilte Würfel als die *dritte Spielgabe* gegeben. Diese „Spielgabe“ weckt in vorzüglicher Weise die Darstellungs- und, wenn man den Ausdruck nicht mißdeuten will, die Erfindungskraft des Kindes.

20. An diese Spiele reihet sich die Beschäftigung mit *tafelförmigen* und *runden Stäbchen*, welche in stetiger Reihenfolge eine sehr große Mannigfaltigkeit von Gestalten und Formen zulassen, die als erste elementarische Formenlehre anzusehen sind. Von Beweisen ist natürlich keine Rede, nur von Darstellen, Anschauen, Vergleichen und Unterscheiden. Aber begreifen wird der Leser, daß hier ein natürlicher Fortschritt vom Sinnlichen, Körperlichen zum Geistigen, d. h. von der äußern zur innern Anschauung vorliegt. Mathematische Wahrheiten werden unmittelbar in sinnlicher Anschauung erkannt.

21. Das innere Leben des Kindes bewegt sich in Rhythmus und Takt. Darum werden alle Thätigkeiten methodischer Spiele in Takt und Melodie gebracht. Das Wort spricht zum Geist, die Melodie erhebt das Gemüt und die That kräftigt das Kind.

22. Alles, was die Kinder z. B. mit dem geteilten Würfel, mit Stäbchen u. s. w. erzeugen, gehört entweder zur Kategorie der *Erkenntnis*-, oder zu den *Schönheits*-, oder zu den *Lebensformen*. Die ersteren führen dem Kinde mathematische Grundvorstellungen zu, die zweiten wecken den Sinn für Schönheit und ihre Gestalten (darum für das Können, die Kunst, so nötig), die dritten sind Nachbildungen des Lebens und seiner Erscheinungen. — Ihre Zahl ist Unermeßlichkeit. Jedes Kind schafft hier recht nach seiner Individualität, „nach seinem Bilde“. — — — Doch ich breche ab, der Leser muß es erlauben. Das ganze System — ein vollständiges Ganze ist es nach *allen* Seiten — hier auch nur vollständig anzudeuten, wäre unmöglich. Das muß von seinem Urheber erwartet und gefordert werden. Auch ist es schlechthin unmöglich, dem Leser eine Vorstellung zu geben von der Mannigfaltigkeit der Beziehungen, in welche F. *Fröbel* die scheinbar kleinen Gegenstände in seinen Vorträgen für Erwachsene zu bringen weiß (er erblickt im Kleinsten das Größte); ebenso wenig kann ich die Anregungen beschreiben, welche die Schüler

und Schülerinnen eines Fröbelschen Kindergartens durch eine ausgebildete Kindergärtnerin empfangen, noch weniger den Lehrern ihre Produktionen und Leistungen detaillieren. Das alles muß man selbst gesehen haben, wozu im Laufe dieses Sommers die Badegäste in Liebenstein Gelegenheit hatten. Im letzten Winter hat Fröbel sein System durch Vorträge in Dresden ausgebreitet. Im Laufe des nächsten Winters wird er in Hamburg sein System darlegen, wohin er von einem dort in musterhafter Wirksamkeit thätigen Frauenverein berufen ist. Absichtlich habe ich mich aller irgend an Überschwenglichkeit grenzenden Redensarten enthalten, um keine Erwartungen zu erregen, die nicht befriedigt werden. Ich habe darum auch nicht einmal die Meinung, daß, so sonderbar es dem Nichtkenner klingen mag, in Fröbels Kinderspielen die Elemente zu jeder Art des Erkennens liegen, ausgesprochen. Überhaupt bedarf es für denjenigen, welcher Grundsätze der Menschenbildung kennt, nach obigen Mitteilungen kein Wort des Anpreisens, nicht einmal des Beurteilens. Die vorgelegten Bruchstücke sind langsam gereifte Produkte einer viele Jahrhunderte langen pädagogischen Entwickelung. Bedenke man nur das Einzige: welche Folgen es haben würde, wenn es gelänge, den sechsten der obigen Grundsätze zu verwirklichen, und dadurch die Herrschaft angelernter, toter Begriffe und mit ihnen die sich von Geschlecht zu Geschlecht forterbende Geistesknechtschaft zu verbannen, den Menschen wieder zu seinem eigenen originellen Lehrer und Erzieher zu machen! — Aus der stillen, aber für den Kenner deutlichen Andeutung der letzten Worte erklärt sich die Heftigkeit der Gegner, welche Fr. Fröbel gefunden hat. Sie zu widerlegen, hat er nicht für nötig erachtet, und nun scheint es, nähert er sich dem Ziele allgemeiner Anerkennung. Diese Zeilen haben die Bestimmung, dazu mitzuwirken, und auf eine der, nach meiner Überzeugung wichtigsten Angelegenheiten der Gegenwart aufmerksam zu machen. Was Pestalozzi sein ganzes Leben lang anstrebte: Wiederherstellung der Heiligkeit des Familienlebens, Verstärkung der Wohnstubenkraft, Erziehung der Mütter, Anleitung derselben zu wahrer Geist- und Gemütsentwickelung u. s. w., die Mittel dazu hat Fr. Fröbel dargestellt. Wie er davon ausgeht, daß die Frauen als erste Erzieherinnen des Menschengeschlechts noch nicht den ihnen in dieser Beziehung gebührenden Standpunkt einnehmen, und sie nicht allgemein die dafür erforderliche Ausbildung erhalten, ist sein Hauptbestreben dahin gerichtet, die instinktiven Regungen der Mutter zum klaren Bewußtsein über Zweck und Mittel zu erheben. Die daraus entstandene Lehre für körperliche und geistige Erziehung soll eben einen Hauptbestandteil des weiblichen Unterrichts nach den Schuljahren ausmachen, und jede Fra[illegible]
nach dem Standpunkte ihrer Lebensstellung — soll mit Kla[illegible]

heilig wichtigen Beruf hierin erkennen. Mit Recht läßt sich davon die höhere und richtigere Stellung des Geschlechts und die Ausdehnung seiner Wirksamkeit erwarten. Und ob es zur Verbannung der Roheit und Unkultur, sowie zur Verhütung der schreckhaften, eines Humanitätsstaates unwürdigen Proletariats bessere, tiefer greifende Mittel giebt als die allgemeine Verbreitung einer besseren Erziehung, möge der Leser sich selbst sagen. Durch die frühe und erweiterte Ausbildung der Glieder und ihrer Geschicklichkeit, namentlich der Hände, muß der arbeitenden Klasse für ihre mechanischen und industriellen Bestrebungen ein unberechenbarer Nutzen erwachsen, abgesehen von den einflußreichen, aus der frühen Gewöhnung an anhaltende und stetige Beschäftigung entspringenden Folgen. — Über Fröbel selbst nur ein paar Worte:

Wie alle originellen Menschen, selbständige Denker, Forscher und Erfinder, ist Friedrich Fröbel seiner Sache mit ganzer Seele zugethan, die Idee ist über ihn gekommen, sie besitzt ihn. Alles, was daraus folgt, findet sich bei ihm. (!) Die Kraft seiner Begeisterung und Hingabe ergreift seine Umgebung. Nicht bloß die Erwachsenen — natürlich die zumeist —, sondern auch die Kinder. Nicht eine einzige Spur von Nichtwollen oder Ungezogenheit habe ich von den Liebensteiner Bauernkindern, trotz ihrer zerrissenen Jacken nnd Beinkleider, wahrgenommen. Alles atmete Frohsinn, Heiterkeit und Glück. Das Gefühl, als wären wir in einer Kinderkirche, ist oftmals über mich gekommen; und ich weiß es, daß andere dieses Gefühl teilten. Denn — und das ist nicht das letzte der Merkmale in der Charakteristik Fröbels — ihn belebt überhaupt eine solche Liebe zur Menschheit und den Kindern, daß man sich unmittelbar davon ergriffen fühlt. Denke man sich den Anblick, wenn ein fast siebzigjähriger Greis mit zwei- bis sechsjährigen Kindern spielt, und mit ihnen spielend umherspringt! Den Weltmenschen ein Ärgernis und eine Thorheit — ist er kinderfreundlichen, pädagogisch gesinnten Menschen eine Herzensfreude, und beut ihrem Geist in seinen Vorträgen Nahrung in Fülle — oft kaum zu bewältigen.

Was ich oben in Nr. 8 als einen Charakterzug der Methode andeutete, ist ein charakteristischer Zug Fröbels. Er hat die Methode nicht ersonnen, er hat sie erlebt, oder gelebt, er ist sie selbst. Sein ganzes Leben lang hat er dem Wesen der Menschen-, insonderheit der Kindesnatur gelauscht, und ist dadurch zu einer Kenntnis ihrer Natur gelangt, wie sie sich schwerlich ein zweites Mal wiederfinden dürfte. Oft habe ich auf den Gesichtern anwesender Mütter den reizenden Zug bewundernder Überraschung gelesen, wenn Fr. Fröbel ihnen die Erscheinungen der Kinderwelt vorlegte und deutete. Sollte solche tiefe Erforschung der innern und äußeren

Natur (denn Fröbel ist im eigentlichen Sinne des Wortes Naturforscher, ursprünglich Mineralog und Botaniker) ungenützt verloren gehen, es wäre ein schmerzlicher Verlust. Darum eile man, den Mann zu benutzen; die Zeit seiner letzten Thätigkeit ist für ihn hereingebrochen.

Für die Leser dieser Blätter bedarf es keines Wortes weiter, warum ich ihn mit der Goethestiftung, einer Anstalt der allgemeinen Menschen- und Kunstbildung gewidmet, in Verbindung gebracht habe, und warum mein Antrag dahin geht, sie auf den Grundsätzen Fr. Fröbels aufzubauen, und seine Entdeckungen in ihr zur allgemeinen Geltung zu bringen.

Hören wir zum Schlusse noch Fr. Fröbels eigene Worte, welche er ausgesprochen, als er aufgefordert wurde, seine Ansicht über den in Frage stehenden Gegenstand mitzuteilen:

„Schon durch das im Vorigen Ausgesprochene beurkundet sich dieses Erziehungsunternehmen als ein würdiger Gegenstand und Vorwurf einer Goethestiftung; denn der Geist beider ist ein in sich einiger, ist der reine Menschengeist. — Der Zweck derselben ist aber ebenso ein innig einiger, er ist die Freimachungund freie Gestaltung des Innern, freie, reine, möglichst vollendete Darstellung desselben.“

„Dadurch ist aber auch der Weg, und als ein einiger gegeben; er ist eben als Gestaltung und Darstellung der Weg des Könnens und der Kunst.“

„Der Gedanke soll hier nicht besonders betont werden, daß die Erziehungskunst die höchste Kunst sei, indem sie es mit einem, zur Vernünftigkeit und zum Verständnis bestimmten Wesen zu thun hat, das dadurch seine geistige Freiheit und Einheit erreichen soll; aber es darf hier mit besonderem Nachdruck hervorgehoben werden, daß, obgleich die Kunst in ihrer Idealität reiner **Zweck** an sich ist, sie es doch nicht verschmäht, ein Mittel zu dessen Erziehung zu werden. Soll daher die Menschheit, zunächst ein Volk, so vor allem das deutsche, zur vollendeten Darlegung seines Wesens erzogen werden, so muß es wenigstens zu der Achtung und Beachtung der Kunst, deren Anerkennung und Würdigung, somit zu deren Pflege und Ausbildung erzogen werden. Da nun aber der Mensch nach der eben angedeuteten Grundidee des ganzen Erziehungsunternehmens als ein schaffender angeschaut wird, die Künste aber das reife Produkt des Schaffens sind, so ist dieses dargelegte Bildungsganze in mehrfa[illegible] Weise des Gegenstandes einer Goethestiftung wert und m[illegible] indem dasselbe:

1. den heranwachsenden Menschen zur Erkenntnis u[illegible] erkennung der Kunst und ihn selbst im allgemeinen zum [illegible] sich stets beschäftigenden Wesen erzieht;

2. indem dasselbe selbst spezieller die Anlagen für **Kunst** schon frühe im Menschen entwickelt und bildet;

3. indem es den Menschen überhaupt durch individuelle Anregung und durch Erziehung in harmonisch gestimmten Lebenskreisen zu einem selbständigen, sich selbst bestimmenden Gliede der Familie, der Gemeinde und des Staates erzieht, sodaß überhaupt hier durch eine an das früheste, bildungsfähigste Alter sich anschließende Erziehungsthätigkeit für das Wohl des Einzelnen und des Ganzen durch Erziehung hier geleistet wird, was dadurch nur geleistet werden kann, weshalb wir uns zu dem Schlusse für berechtigt erachten, daß auch die Kindergärten, welche den Kunstsinn des Menschen in seiner Wurzel anregen, als ein würdiger Zweig einer Stiftung anzusehen seien, welche Menschen- und Kunstbildung im großen und ganzen zu fördern den erhabenen Beruf hat."

11. Friedrich Eduard Beneke.*

Pädag. Jahrb. VI. S. 1 f.

1856.

Über welchen Mann biographische Notizen in das vorliegende Jahrbuch aufzunehmen seien — darüber konnte keinen Augenblick ein Zweifel bei mir Platz greifen. Eduard Beneke war nicht mehr, Ed. Beneke der Philosoph, der Naturforscher, der Psycholog, der Pädagog.

Er starb am 1. März 1854, oder vielmehr: er verschwand an diesem Tage. Niemand wußte: wie; noch jetzt, anderthalb Jahre nachher, weiß es niemand, etwa die ausgenommen, die es wissen, die es aber „aus bewegenden Ursachen" standhaft verschweigen.

* Siehe in unserer Biographie S. 33 f. Das Obige ist eine Einleitung zu biographischen Mitteilungen des Schulvorstehers Schmidt und Dreßlers. Das Jahrbuch, in dem diese Aufsätze enthalten sind, ist geschmückt mit Benekes Bild und bringt auch einen langen Aufsatz Dreßlers über Benekes Philosophie. F. E. Beneke war 1798 in Berlin geboren, machte als Freiwilliger den Feldzug gegen Frankreich mit, habilitierte sich 1820 an der Berliner Universität, kam aber infolge seines 1822 erschienenen Buches „Grundlegung zur Physik der Sitten, ein Gegenstück zu Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten" nie zum ordentlichen Professor, weder in Berlin, noch in Göttingen. In den letzten Jahren schwer leidend, begab er sich am 1. März 1854 in das Universitätsgebäude, um eine Vorlesung zu halten, kam aber nicht mehr in seine Wohnung zurück. Man vermutete zuerst, daß er Mördern in die Hände gefallen, da sein Hut, Pelzrock und Handschuhe bei Arbeitern aufgefunden wurden, dann daß er freiwillig den Tod gesucht. 1856 wurde sein Leichnam im Schifffahrtskanal zu Charlottenburg gefunden.

Es war ein trüber Tag, an dem ich dieses erfuhr. Beneke war mir befreundet, ich schätzte ihn sehr hoch, ebenso sehr als Menschen, wie als Gelehrten und Forscher. Als Mensch war er das, was die Alten eine anima candida (eine reine Seele) nannten; ich glaube, daß er wie eine unberührte Jungfrau aus der Welt geschieden. Was er als Forscher war und geleistet hat, weiß die Welt, und es wird auch in diesen Blättern noch weiter davon die Rede sein.

Ich war bestürzt. Natürlich hoffte ich mit seinen übrigen Freunden, man werde bald Näheres darüber erfahren, was ihm begegnet. Die Polizei, besonders die Berliner, hat Argusaugen, wenigstens wird dieses geglaubt. Aber es vergingen mehrere Tage. Was war aus ihm geworden? — Wer ihn kannte, mußte daran zweifeln, mußte es kaum für möglich erachten, daß er sich selbst ein Leid zugefügt. Auch sprachen alle unmittelbar vorhergegangenen Umstände dagegen. Darum drückte sich seinen Freunden die Meinung auf, daß der kranke Mann in verruchte Hände gefallen sein werde. Sein edler Bruder ließ den Leichnam — denn daß er, der pünktlichst Gewissenhafte, nicht mehr am Leben sei, daran zweifelte niemand — im Wasser aufsuchen; ich durchstreifte mehrere Tage den Tiergarten, in jede Erhöhung, jeden frischen Erdaufwurf hineinstechend, um seine Spur zu entdecken. Alles vergebens — bis zu diesem Tage. Das Weitere meldet der folgende Aufsatz. —

Beneke war ein edler Mensch. Einem solchen setzt man gern ein Denkmal (erstes Motiv).

Beneke war ein Philosoph. Diese Gattung von Menschen wird seltener. Aber wir hoffen mit Schiller, daß, wenn auch die Philosophieen verschwinden, doch die Philosophie fortbestehen wird. Die Benekesche wird aber so bald nicht verschwinden; sie verdient verbreitet zu werden. (Zweites Motiv.)

Seine Philosophie war verständlich, klar, lernbar, praktisch, war Naturforschung, ging von festen Thatsachen aus, schwebte also nicht in der Luft, enthielt keine (spekulativen) Hirngespinste, und sie erprobte sich in Anwendungen, sowohl theoretisch in der Pädagogik als Wissenschaft, wie auch praktisch in der Bildung junger Männer. Ganz mit Recht gehörten daher Schulmänner mit zu den Anhängern und Verehrern Benekes.

Trotzdem aber ist seine Philosophie, besonders seine Psychologie, die Basis seines Systems, unter den Lehrern weit weniger bekannt geworden, als sie es verdient.

Dies hat verschiedene Ursachen. Ich brauche nur eine zu nennen: die Schwierigkeit, große und weitläufige Werke zu studieren. Diese Schwierigkeit ist bei der Mehrzahl der Lehrer — Unmöglichkeit.

Dreßler, Raue u. a. haben sich daher durch ganz

Darstellung der Benekeschen Psychologie große Verdienste erworben. Aber es kann noch mehr geschehen — und dieses Jahrbuch soll einen Beitrag dazu liefern.

Zuerst also fühlte ich mich angeregt, den Lehrern etwas von dem Manne zu sagen. Ich selbst hätte dieses gekonnt; aber ich traute mir wegen der Verschiedenheit unserer Temperamente und Naturen überhaupt nicht zu, daß ich ihn vollkommen richtig aufgefaßt habe und ihm überall Gerechtigkeit widerfahren lassen würde; zugleich glaubte ich, daß es unser gemeinschaftlicher Freund Schmidt, Vorsteher einer höheren Knabenschule in Berlin, mit dem und mit dessen gastfreundlicher Familie Beneke, wegen seiner Anhänglichkeit und zarten Aufmerksamkeit „Onkel Beneke" genannt, viele Jahre den freundschaftlichsten Umgang gepflogen, besser vermöge. Ich bat denselben daher, dieses Geschäft zu übernehmen. Gleich nachher folgt dessen Bericht.

Aber wer war imstande, den Lehrern die wesentlichen Resultate der Forschungen Benekes in klarster, präzisester Weise vorzuführen?

Ich kannte nur einen Mann dieser Art: Dreßler in Bautzen. Zu meiner Freude folgte derselbe meiner Aufforderung, und ich habe nun die Befriedigung, dessen musterhafte Arbeit den Lesern vorzulegen. Ich habe darüber nichts hinzuzufügen; „das Werk lobt den Meister."

Aber über den Wert des psychologischen Studiums für den Lehrer, er stehe wo er wolle, ein paar Worte zu sagen, ist von neuem an der Zeit — Gott sei es geklagt! Wie Hr. Stiehl in den „Regulativen" darüber denkt, ist bekannt. Die Mosaische Genesis offenbart die Natur des Menschen; es bedarf daher — meint man — zur Bestätigung oder Erläuterung ihrer Enthüllungen nur „einiger Hilfssätze", auf deren Mitteilung wir indes noch warten. Eines mehreren bedarf es nicht, ja das eigentliche psychologische Studium ist, wie das vielbelobte „Schulblatt für die evangelischen Seminarien Schlesiens" verkündigt, schädlich und gefährlich.

So weit wären wir bereits.

Wie dachten bisher die deutschen Pädagogen darüber?

Ohne Ausnahme erklärten sie das Nachdenken über psychologische Erscheinungen für den Anfang aller pädagogischen Weisheit; nach ihrer einstimmigen Überzeugung war das Studium der Psychologie für jeden, der sich über das Gewerbe eines Schulhalters erheben wollte, unerläßlich. Es war nicht die Meinung dieser Männer, daß sich der Lehrer an dieses oder jenes System halten, von irgendeinem philosophischen System in strengem Sinne des Wortes einbannen und einschnüren lassen solle (nach unserer Meinung überhaupt von keinem System — auch von keinem religiösen); durch das

Nachdenken über die Erscheinungen und Thatsachen des Seelenlebens sollte der künftige Lehrer lernen, Beobachtungen und Erfahrungen zu machen. Wer ein besseres Mittel zur Erreichung dieses wichtigen, unerläßlichen Zweckes für den Erzieher weiß, als die Psychologie es darbietet, der nenne es; ich kenne kein anderes.

Wer die Menschenseele erziehen und bilden will, muß sie kennen; wer Individuen erziehen und bilden soll, muß die Befähigung besitzen, deren Individualität aufzufassen. Dabei bleibt es. — Aber wie lernt sich das? Etwa durch supranaturalistische Offenbarung und Nachsprechen ihrer Worte (da doch selbst eine „Offenbarung" nicht gegeben wird, um uns von der Arbeit, die Wahrheit zu suchen, zu befreien!), oder durch Nachdenken, Beobachtung und Studium? —

Genug; wir halten an der Überzeugung der deutschen Pädagogen fest: ohne Nachdenken über psychologische Erscheinungen ist kein klarbewußtes Handeln als Erzieher möglich; ohne rationelle Psychologie giebt es keine wissenschaftliche Pädagogik.

Weil nach unserem Bedünken die Benekesche Psychologie in diesen wichtigen Beziehungen mehr leistet, als irgendeine andere, so halten wir an ihr fest und empfehlen ihr Studium den Lehrern, welche mit klarem Bewußtsein zu handeln das Bestreben verspüren, bis diese „andere" erscheint.

Nach wie vor, und nach mehr als vor, sollen unsre Lehrer von Psychologie erfahren; sie sollen lesen, was Salzmann und Campe, Niemeyer und Schwarz, Saïler und Graser, Denzel und Natorp, Wilberg und v. Türk u. a. über die menschliche, besonders die Kindesseele, gesagt haben; sie sollen Scherrs und Gräfes Pädagogik studieren; sie sollen Salzmanns Krebs- und Ameisenbüchlein mit C. A. Zellers Schulmeisterschule vergleichen; sie sollen die kostbaren Seelenblicke in J. Pauls Levana genießen und durch E. M. Arndts praktischen Takt den ihrigen anregen lassen; sie sollen sich nicht von edlen Frauen: Caroline Rudolphi, Rosette Niederer, v. Necker-Saussüre, Josephine Stadlin, Tinette Homberg, Johanna Goldschmidt, Frau Pfannenschmidt u. a. beschämen lassen. Und die Werke und Ansichten dieser trefflichen Menschen sollen nicht verdrängt werden durch die Schillingsbücher aus dem Rauhen Hause und ähnliche Werke und Bestrebungen finsterer Köpfe. Wer jene Werke gelesen und genossen hat, weiß, was er an ihnen hat und was sie ihm geworden sind; wer sie ihm rauben wollte, von dem würde er glauben, daß er ihm Geistessonnen auslöschen wollte. Nur der Finsterling oder der Ignorant, der sie nicht kennt, kann auf den Gedanken kommen, daß deutsche Erzieher und Lehrer gebildet werden könnten ohne Mitwirkung der besten Werke deutscher Erzieher und Lehrer, deutscher Denker und Forscher.

Unsere Lehrer, auch die auf den Dörfern, sollen **denkende** Menschen werden und sein. Darum fordern wir von ihnen (**denn** ohne sie bleiben sie Handwerker und Stümper) Logik und **Psychologie**. Mag darüber spotten, wer Lust dazu hat! Wir beharren **bei** unserer Überzeugung. Und darum betrachte ich die folgende, **wie** gesagt musterhafte Darstellung der Arbeiten unseres Beneke, **zumal** seiner psychologischen Entdeckungen, in ihrer lehrreichen Vergleichung **mit** der älteren Psychologie, für einen wichtigen Beitrag zur **fortgesetzten** und (nach den Anforderungen und Bedürfnissen der Zeit) zu **steigernden** Bildung denkender Lehrer.

Gelänge es auch dem denkend lesenden Lehrer nicht, **sich** in die neuen Gedanken hineinzufinden und sie sämtlich fruchtbar **anzuwenden**, so würde er dennoch aus diesem Denklesen nicht bloß **den** Nutzen ziehen, den jedes Nachdenken erzeugt, sondern die wichtigen **Überzeugungen** würden in ihn eindringen: die Erkenntnis des **Wesens** der menschlichen Seele läßt sich durch Sagenhören nicht gewinnen, ein ernstes Studium ist dazu nötig, man hat sein Leben lang **daran** zu lernen — die Entwickelung der Menschenseele folgt bestimmten Naturgesetzen — und die Arbeit an dieser Entwickelung **ist** ein erhabenes Geschäft.

---

12. = Pestalozzis Vermächtnis. =*

Rhein. Bl. Neue Folge XXXIV. S. 3 f.

1846.

Der menschlichen Natur ist der Trieb zur Entwickelung eigen, sie trägt ihn in sich als treibende Kraft. Die Entwickelung ist ihr daher Bedürfnis.

Die menschliche Natur strebt, gleich jeder organischen, nach der Befriedigung ihrer Bedürfnisse. Aller Genuß besteht in der Befriedigung eines Bedürfnisses. In der Befriedigung der Bedürfnisse der menschlichen Natur besteht das Gefühl des Wohlseins, das Glück des Menschen, in dem Mangel der Befriedigung das Unwohlsein, das Unglück des Menschen.

Das Streben nach jenem Glück ist eins mit dem Trieb zur Entwickelung; die Befriedigung dieses Triebes ist eben das Glück

* Wir geben dieses Stück, das eine allgemeine Einleitung zu verschiedenen Pestalozzi betreffenden Mitteilungen bildet, als das letzte Ergebnis der vertieften Ansicht über Pestalozzi, die sich bei Diesterweg seit dem Pestalozzijubiläum geltend gemacht hat. Siehe unsere Biogr. S. 73.

oder die Glückseligkeit. Das Streben danach ist mit der Menschennatur gegeben, sie kann nimmer darauf verzichten. Es hieße: auf das Leben selbst verzichten, sich selbst vernichten, ein Vorsatz, der aus der ungehindert sich entwickelnden Natur selbst niemals entstehen kann. Jedes Ding will existieren, *seiner Natur gemäß existieren.*

Die Entwickelungstriebe des Menschen begünstigen, verstärken, in ihrem Streben (positiv und negativ) unterstützen, heißt ihn *erziehen.*

Der Trieb zum Werden liegt *in* der menschlichen Natur; ohne seine Existenz ist kein Werden möglich. Kein Mensch *wird* also (im eigentlichen Sinne des Wortes) verzogen, jeder erzieht sich selbst — mit oder ohne Unterstützung anderer. Diese Unterstützung ist die absichtliche Erziehung.

Entspricht sie dem Streben der Natur, so ist sie *natürlich, gut*; *widerspricht* sie ihm, so ist sie *unnatürlich, schlecht.*

Das Werden des Menschen ist daher von dem *Wesen* und der *Stärke* der Grundtriebe und von der *Art* und der *Kraft* der Unterstützung, die ihr (unabsichtlich und absichtlich) wird, abhängig.

Hier entstehen vier Möglichkeiten:

a) gute Triebe und gute Einwirkung, Erziehung, Unterstützung;
b) gute Triebe, aber schlechte Einwirkung;
c) schlechte Triebe, aber gute Einwirkung;
d) schlechte Triebe und schlechte Einwirkung.

Diese einfache Aufstellung stellt uns vor einen *Weltstreit*; je nachdem man ihn schlichtet, *scheiden* sich die Wege der Erzieher.

Jeder von ihnen will *gute* Einwirkung; aber welches ist die gute?

Die den Trieben der Menschennatur entsprechende? oder die ihnen widerstreitende? in letzterem Falle die totale, oder partiale? in dem letzten Falle wieder: wie weit? — —

Die Antwort auf diese Fragen richtet sich nach der Beantwortung der (alten) Streitfrage:

Sind die Triebe des Menschen gut, oder sind sie schlecht? In letzterem Falle: sind sie es total oder partial, inwiefern und wie weit?

Die, welche das *erste* bejahen, aus Überzeugung bejahen können oder müssen, sind (theoretisch) die glücklichen, weil ihre Ansicht einfache Konsequenz erlaubt und keine anderen, schwierigen Fragen entstehen. Die, welche sie verneinen, weil sie das Gegenteil bejahen, erhalten die schwierige Aufgabe, das *Inwiefern* und *Inwieweit* anzugeben. Hier entstehet die Möglichkeit unendlich verschiedener Ansichten, ein Meer von Meinungen. Keine zwei Individuen sind ganz einig. Einig sind nur die, welche sich für eins von den zweien erklären: gut, ganz gut, oder: ganz schlecht, radikal böse.

Jene werden und müssen die Einwirkung (Erziehung) gut nennen, welche den Trieben oder Strebungen der Menschennatur entspricht; diese werden die Einwirkungen (Erziehung) gut nennen, welche den natürlichen Strebungen widersprechen und widerstreben.

In letzterem Falle kommt man bei Konsequenz auf den Gedanken: die natürlichen Triebe zu vernichten. Da aber das Leben in den Trieben besteht, da das Lebendige das Treibende ist, so hieße dieses: das Leben vernichten.

Diese Ansicht muß also sofort auf die Konsequenz verzichten. Wie nun?

Wie bildet man die natürlichen Strebungen um, wie giebt man den treibenden Kräften eine andere Richtung, d. h. wie ändert man ihre Natur? durch welche natürliche (!) Einwirkungen ändert man total die Menschennatur?

Die Entstehung dieses Problems ist eine notwendige Folge der Annahme einer radikal verdorbenen Menschennatur. Die Lösung dieses Problems ist die Aufgabe dieser Erzieher.

Bis heute hat sie keiner gelöset, d. h. keiner hat begreiflich zu machen gewußt, wie auf natürlichem Wege, durch natürliche Mittel die Menschennatur umgeschaffen werden könne.

Diese Thatsache konnte nur zwei Folgen haben: entweder mußte man die Grundansicht aufgeben, oder zu übernatürlichen Einwirkungen seine Zuflucht nehmen. Was der endliche Mensch nicht vermag, weder einzusehen noch zu bewerkstelligen, vermag doch die Allmacht (die Gnade) — meinte man. Hier ist zu bemerken: Wenn man das Streben nach dem Begreifen aufgiebt, so hört das Begreifen wirklich auf.

Die, denen jenes nicht möglich ist, wenden sich von der Annahme einer radikalen Verdorbenheit ab, gehen entweder zum geraden Gegenteile über, oder bleiben in einer gewissen Mitte stehen.

Auf dem letzteren Standpunkte entsteht nun ein Hin und ein Her, eine Annäherung zu dem einen oder andern, teilweise Lösung der Aufgabe, teilweise Nichtlösung — kurz die Mannigfaltigkeit der Ansichten und die Verschiedenheit der Verfahrungsweisen der heutigen Erzieher. Auf Übereinstimmung aller in allem muß verzichtet werden. —

Konsequentes Verfahren, Übereinstimmung in der Ansicht und in den Mitteln ist nur möglich bei der Rückkehr zu dem ersten:

Harmonie der Einwirkung mit den Grundtrieben und Bedürfnissen der Menschennatur.

Damit betritt man einen festen und heitern Standpunkt. Auf ihm erklärt und begreift man die Mangelhaftigkeit der menschlichen Zustände aus der Jugend des Menschengeschlechts und aus der Endlichkeit

der Menschennatur, auf dieselbe Weise, wie man die Mangelhaftigkeit der Feldfrüchte und der Ernten begreift und erklärt, in Verbindung mit den Konflikten, in welche die endliche Menschennatur mit der äußeren Natur und mit andern Menschen gerät; erklärt und begreift man die Masse des von Menschen herrührenden Unglücks und Elends auf der Erde von dem Verkennen der Triebe und Strebungen der Menschennatur und von der Nichtanerkennung ihrer Berechtigung, nicht bloß zum Dasein, sondern zur Befriedigung;

erklärt und begreift man das häufige Nichtgelingen der Erziehung aus der falschen Auffassung der menschlichen Natur im allgemeinen und im besonderen (der Natur der Individuen), aus der Mangelhaftigkeit der zur Erziehung erforderlichen Mittel, Momente und Zustände.*

Aus jenem Standpunkte ergeben sich überdies folgende Ansichten und Grundsätze, die zum Teil in der Einleitung zu diesen Aphorismen schon angedeutet wurden:

Den Grund zu dem, was der einzelne Mensch werden kann und soll, bringt er mit ins Leben; in jedem sind die allgemeinen Strebungen der Menschennatur vorhanden, jedoch nach unendlich verschiedenen Maßen und Graden; —

jeder ist daher ein Mensch, aber zugleich ein Individuum; in jedem entwickelt sich daher der Mensch (das Generelle), aber auch das Besondere (das Individuelle); —

zum Glück eines jeden gehört daher die Befriedigung der allgemein menschlichen Bedürfnisse und der besonderen, ihm eigentümlichen; der Mangel jener begründet das allgemein menschliche, der Mangel dieser das individuelle Unglück der Menschen; —

das Recht zur Entwickelung beider Anlagen und Triebe, der allgemeinen und der besonderen, ist ebenso gewiß und sicher wie das Recht zur Existenz; denn die menschliche und individuelle, die individuell menschliche Existenz (eine andere existiert nicht) besteht in der Entwickelung durch Befriedigung der Triebe und Bedürfnisse; —

weil nun der Mensch nur unter Menschen zum Menschen wird, nur unter und mit ihnen ein menschliches Leben führen kann, so haben alle die Pflicht der Anerkennung jenes Rechtes, und weil, vermöge des Wesens und der Bedürftigkeit der Menschennatur, der

* Dem Rousseauschen Ausspruch: „Alles verdirbt unter den Händen der Menschen", fügen heutige Pädagogen, Staatsmänner u. a. bei: Das meiste verdirbt durch ungenügende Zustände (Verhältnisse, Einrichtungen, Lagen ꝛc.). — Anm. Diesterwegs.

eine nur mit den anderen sein Lebensziel (die Entwickelung, Entfaltung seiner Natur, die allseitige Bethätignng seiner Kräfte — die Glückseligkeit) erreicht, so haben alle die Verpflichtung der gegenseitigen Förderung der Strebungen der Menschennatur eines jeden; —

in dem Maße, als die Einrichtungen und Zustände der Menschengesellschaft und ihrer Vereine die Glückseligkeit, d. h. die Befriedigung der (sinnlichen und geistigen) Triebe aller begünstigen, sind sie gut, in dem Maße, als einige oder viele davon ausgeschlossen sind, in der Erreichung ihrer Grundstrebungen gehemmt werden, sind sie schlecht; —

ohne Erkenntnis der Menschennatur und ohne allseitige, unbedingte und frohe Anerkennung und Förderung derselben in allen ihren Gliedern ist daher an kein glückliches menschliches Dasein zu denken;

das Glück oder die Glückseligkeit (das Streben danach ist mit der Menschennatur, mit ihrem Dasein, mit dem Atmen eins) des Menschen entwickelt sich aus der dem Menschen anerschaffenen Natur, der Mensch ist der Grund seiner Glückseligkeit;

die Entwickelung seiner Natur ist der Zweck seines Daseins, das Leben ist der Zweck des Lebens, der Mensch ist das Ziel des Menschen;

die Entwickelung des Menschen ist weniger von der äußeren Natur als von den Menschen und ihren Werken abhängig, der Mensch ist das Hauptmittel zur Erreichung der Zwecke des Menschenlebens; —

der Grad der Glückseligkeit eines Menschen ist abhängig von dem Maße der naturgemäßen Entwickelung und Bethätigung seiner Kräfte;

der Wert eines Menschenlebens hängt ab von dem Grade, in welchem er für die Glückseligkeit anderer wirkt;

die Selbstachtung und die Achtung anderer hangen gleichfalls von dem Maße dieses Wirkens ab;

der Wert einer Lehre, einer Einrichtung, einer Erfindung, einer Anstalt, eines Vereins u. s. w. u. s. w. ist von derselben Beurteilung abhängig; —

wie die Bedürfnisse und Strebungen der Menschennatur in den verschiedenen Lebensaltern und Stufen verschieden sind, so hat auch jedes Menschengeschlecht (wie jede Nation u. s. w.) seine besonderen Strebungen und Bedürfnisse;

Bedürfnisse der Menschennatur überhaupt sind Bedürfnisse für alle Zeiten, die ihnen entsprechenden Güter Glücksgüter für alle Zeiten;

nicht aber entsprechen Lehren, Einrichtungen, die irgendeinmal einem Bedürfnis entsprachen, darum auch dem Bedürfnis aller Zeiten und Orte;

alles, was gelehrt, eingerichtet, vorgekehrt wird, muß zuoberst nach seiner Übereinstimmung mit den Zwecken der Menschennatur, demnächst erst nach seiner Harmonie mit den augenblicklichen Bedürfnissen nach Zeit, Ort und Umständen beurteilt werden;

was der Menschennatur, d. h. ihren Strebungen nach freier Entwickelung und Bethätigung, widerspricht, ist unbedingt und ewig verwerflich;

was daher die freie Entwickelung der sinnlichen Thätigkeit, der Arme und Füße, die geistige freie Thätigkeit des Denkens, Sprechens, Handelns u. s. w. hemmt, ist ewig verwerflich;

die menschliche Natur ist darum Urgrund, Quelle und Ziel auch der Sittengesetze und der Sittlichkeit: aus ihr entspringen sie, sie soll durch sie gefördert werden; wie alles ohne Ausnahme auf die menschliche Natur und die Förderung derselben zu beziehen ist, so sind die aus der Natur entspringenden, darum ewigen, nur immer mehr und mehr zu läuternden Sittengesetze als natürliche, notwendige Lebensbedingungen zu betrachten; der Mensch ist auch Grund und Ziel der sittlichen Welt; —

die Bedürfnisse der Menschennatur, die Mittel zu ihrer Befriedigung, die Pflicht, sie anzuwenden und zu vermehren, das Verlangen aller nach Glückseligkeit d. h. nach allseitiger Entfaltung und naturgemäßer Thätigkeit, das Streben nach Übereinstimmung der gesellschaftlichen Verhältnisse mit den allgemeinen Bedürfnissen der Menschennatur, die Verehrung der Wohlthäter und wahrhaftigen Beglücker der Menschheit (in diesem Sinne) sind dem Menschen, einem solchen wahren Menschen — heilige Gegenstände; —

dieses Grundgefühl basiert auf dem Vertrauen zur Menschennatur, in sich und anderen, entwickelt die Wertschätzung der Menschennatur in sich und anderen und damit die wahre Demut und den wahren Mut, die sittliche Demut und den sittlichen Lebensmut, zeitigt überhaupt die sittliche Weltansicht, fördert allseitig das eigene und fremde Glück, macht den Menschen zum Heil und Segen des Menschen — des Menschen an sich — abgesehen von allen trennenden, unseligen Unterschieden nach Rang und Stand, nach Vermögen und Habe, nach Sprachen und Heimat, nach Alter und Geschlecht, nach Beschäftigung und individueller Beschaffenheit, nach Konfession und Katechismus; —

heilig ist jedem wahren Menschen das Streben jedes anderen nach der Entfaltung seiner Natur; dieses Grundgefühl, dies[illegible] sein, diese Überzeugung in dem heranwachsenden Mens[illegible]

gründen und ihn zur Teilnahme an dem Streben nach Licht, Liebe und Kraft zu bestimmen, ist eine der Aufgaben des Erziehers.

Unter den Pädagogen der letzten Jahrhunderte ist in allem diesem unser Vorbild:

Pestalozzi.

Wer nicht zuoberst und über alle Unterschiede hinaus in dem „zweibeinigen Wesen ohne Federn" den Menschen erblickt, ist nicht wert, den Namen Pestalozzi in den Mund zu nehmen.

IX.

Autobiographisches.

1. = Aus dem Seminar. =*

Rhein. Bl. N. F. XXXVI. S. 120 f.

1847.

Von sich selbst, seiner Individualität, seinen Maximen und Maßregeln ꝛc. pflegt man nicht zu sprechen, nicht gern zu sprechen. Ich auch nicht, weder mündlich, noch viel weniger öffentlich. Niemand wird das tadeln.

Jetzt will ich einmal davon eine Ausnahme machen — darum, weil öffentliche Blätter davon geredet. Ich sei zu streng in meinem Seminar („meinem" — Hochmut?), haben sie gesagt.

Darauf habe ich diese Antwort:

Ich bin so streng, als ich sein muß — zur Aufrechthaltung der Ordnung und Regel.

Des Streits habe ich viel im Leben gehabt, des öffentlichen, aber nicht des häuslichen, weder in der Familie, noch in der Anstalt. Ich liebe den Streit, schriftlich und mündlich, wenn es um Sachen geht; aber gewiß ist keinem der persönliche Streit, der Streit um Persönlichkeiten, die Feindschaft mit Personen, mit denen man verkehren, mit denen man zusammenkommen muß, mehr verhaßt als mir. Um des Friedens mit diesen willen habe ich stets die größten Opfer gebracht; ich habe mich manchmal fast gezwungen gefühlt, meine Grundsätze zu verleugnen, und ich fürchte, daß ich es einige Male gethan — um des Friedens willen. Darum habe ich mit Kollegen, soweit es nur menschenmöglich war, im Frieden gelebt, mit Kollegen, die oft so weit rechts gingen, als ich — links ging.

Aber Unordnung dulde ich nicht, nicht bei meinen Kollegen und folglich gewiß auch nicht bei meinen Schülern. Ich kann es nicht. Und das hat mich manchmal genötigt, wie sie sagen, streng zu sein.

Kann man zu streng sein, wenn es die Aufrechthaltung der Ordnung, der Regelmäßigkeit, der Pünktlichkeit ꝛc. verlangt?

Was thut der Staat? Er schießt die nieder, die sich wider die Ordnung auflehnen.

---

* Diese Bekenntnisse sind in die Rubrik „Mancherlei" eingefügt.

Und wir Lehrer, die wir für das Leben in Ordnung und Gesetzmäßigkeit erziehen sollen und wollen, wir, die wir Lehrer bilden sollen und wollen, Lehrer, Vorbilder der Ordnung ꝛc., wir sollten die Maßregeln verschmähen, welche die Haltung auf Ordnung verlangt? —

Ich freue mich der Fröhlichkeit, Heiterkeit, frischen Lebenslust ꝛc. meiner Schüler und Zöglinge — in Ordnung. Wer nicht?

Aber Unordnung, Willkür, Liederlichkeit im Kommen und Gehen, in den Arbeiten und im Abliefern der Arbeiten ꝛc. dulde ich nicht. Und zwar unter keiner Bedingung. Ich bin so streng, als der Einzelne es nötig macht.

Die öffentlichen Blätter haben davon geredet, daß ich einzelnen Seminaristen Ohrfeigen gegeben und daß ich deshalb von der vorgesetzten Behörde zur Rechenschaft gezogen worden.

Beides ist wahr, jenes und — dieses.

Ich spreche hier nur von jenem. Warum geschah es?

Etwa aus Lust und Freude daran? — Soll ich die Fälle erzählen? hätte ich sie meinen Vorgesetzten erzählen sollen? ihnen Dinge erzählen sollen, worüber sie sich die Nase zugehalten haben würden? — Dergleichen sollen, sprechet ihr vielleicht, nicht passieren. „Sollen nicht passieren?“ — Kennt ihr die Menschen, kennt ihr die jungen Leute, die in die Seminarien eintreten, die so erzogen worden sind, wie sie erzogen worden sind, und sich so betragen, wie sie erzogen wurden, und die der Staat in die Seminarien aufnimmt?

Denket euch, ihr klugen und humanen Richter, doch nur einmal den Fall: ein junger Mensch von siebzehn oder achtzehn Jahren mit hinreichendem Talent, Kenntnis und Anlagen wird in mein (?) Seminar aufgenommen — er ist fleißig genug, um nicht weggewiesen zu werden, aber er ist unordentlich: er steht nicht zur rechten Zeit auf, er zieht sich nicht vollständig an, er wäscht sich nicht an dem Leibe, er putzt sich die Zähne nicht, er riecht aus dem Halse, er poltert, er lärmt, er — — — ich denke an eure Nasen: soll ich ihn wegjagen lassen? und wenn nicht, kann er mich, der ich jede Thür zuschlagen höre, die er zuschlägt ꝛc., nicht förmlich zur Verzweiflung bringen? —

Genug, schon zu viel, nämlich für den Menschenkenner und für den humanen Mann. Vor dem verteidige ich mich nicht, ich verteidige mich überhaupt nicht; aber ich bleibe dabei: Unordnung dulde ich nicht; ich bin so streng, als es die Aufrechthaltung und, was mehr sagen will, die Gewöhnung zu Ordnung und Sitte erheischt — gegen Wunsch und Neigung; warum thue ich es denn? — Und ich handle nach Goethe, der spricht:

„Ich will lieber eine Ungerechtigkeit begehen, als Unordnung dulden.“ — —

Ein kurzes Wort über ein langes Kapitel, dessen Inhalt mein

Leben — wenigstens nicht verlängert hat. Wer darüber urteilen will, muß Seminardirektoren (ich nenne nicht Binner und Gerlach ꝛc. — aber Harnisch, Hientzsch) unter vier Augen gesprochen haben, oder selbst Seminardirektor gewesen sein. — — — Als meine Behörde mich wegen jener (seltnen) Vorfälle zur Rechenschaft zog, geschah es, wie es zu geschehen pflegt, schriftlich; in diesem Falle hätte es mündlich geschehen sollen, da hätte ich den Herren die Sachen erzählt. Schriftlich wollte und konnte ich es nicht und werde es auch jetzt nicht. —

Was lernt der Leser daraus?

Erstens dieses, daß es Dinge giebt, die einen unendlich drücken und die man doch nicht, wenigstens den Draußenstehenden nicht, am allerwenigsten den vornehmen Herren, erzählen kann; zweitens dieses: man soll keine Unordnung dulden, und selbst dann nicht, wenn man wegen der Haltung auf Ordnung und Sitte verdammt wird.

Was mir an Seminaristen und jungen Lehrern besonders gefällt (wenn es erlaubt ist, sich subjektiv auszudrücken). Von bekannten Haupttugenden nicht zu reden!

1. Feste Haltung, rasches Gehen, rasches Thun überhaupt, geräuschloses Thun, Sammlung in sich, Vertiefung in die Sache ohne Bezug auf andere.

2. Reinlichkeit des Körpers, der unsichtbaren Teile, der Füße z. B., dann der Augen und des Mundes.

3. Schmucklose, aber reinliche Kleidung, mit Vermeidung alles Auffallenden, zugeknöpfter Rock, geschlossene Weste ꝛc.

4. Leises Auftreten mit den Füßen, mit Vermeidung alles Polterns und der — unexerzierten, undressierten jungen Leuten eigenen wilden Unruhe.

5. Still gepflegtes Studium, nicht bloß der Lerngegenstände, sondern auch einzelner, den einzelnen besonders ansprechender Teile.

6. Stille, innige Freundschaft mit einzelnen.

7. Neben der Befähigung und Neigung zur Anregung und Bethätigung einer ganzen Klasse von Schülern — die Neigung zur Beschäftigung auch mit einzelnen Schülern, stille Förderung derselben.

8. Anregende, aus der Lust zur Sache hervorgehende Sprache mit Vermeidung zweier Fehler: erstens der Rauheit und Barschheit; zweitens des Verfallens in häßlichen, manierierten, mit Absicht gewinnen wollenden Ton (allezeit ein Zeichen schiefen Herzens und des Mangels an Vertrauen zu Sachen und Personen).

9. Zuverlässigkeit in allem, besonders da, wo keine Beobachtung von anderen erwartet wird.

10. Unabsichtliche Freude an neuen, anregenden Gedanken, wie

sie sich unabsichtlich im Blick des Auges und im Ton der Stimme offenbart.

11. Innere tiefe Hochachtung vor Menschen, die etwas bedeuten.

12. Großdenken von Beruf und einstigem Wirken im Leben.

13. Innere Freude an den Schriften von Schiller, Jean Paul (Levana — selten), Rousseau (Emil — noch seltener), Salzmann, Weiß.

---

2. = Diesterwegs pädagogische Freunde. =*

Pädag. Jahrb. V. S. 33 f.

1855.

Das Zusammentreffen mit Middendorff rechne ich zu den glücklichsten Ereignissen meines Lehrerlebens. Wenn ich rückblickend überschaue und zähle, so sind deren sechs.

Das erste nachhaltend auf mich wirkende Ereignis war die Bekanntschaft mit de Laspée in Wiesbaden.** Sie fand in dem Hungerjahre 1816 in Frankfurt am Main statt. Bei einem seiner Besuche der „Musterschule", an der ich seit 1813 angestellt war, trafen wir uns. De Laspée war ein unmittelbarer Schüler Pesta-

* Wir heben dieses Stück aus einem von Dr. Wichard Lange und Diesterweg verfaßten Aufsatze über Middendorf, Langes Schwiegervater, aus.

** De Laspée war als Maurergeselle in die Schweiz gekommen und, als er von Pestalozzi hörte, von wunderbarem Bildungsdrange ergriffen worden. In Iferten war er zunächst als Stiefelputzer verwendet, wurde aber durch Schmids Unterricht ein begeisterter Anhänger der in den Pestalozzischen Anstalten gepflegten Methode, besonders der Rechenmethode. Goethe besuchte De Laspées Institut in Wiesbaden im August 1815 und erstaunte über die Rechenfertigkeit der Kinder, aber auch über ihr altkluges Räsonnement. Im ganzen war aber der Eindruck doch ein sehr erfreulicher auf beiden Seiten. Goethe ließ an die Zöglinge „zum Zeichen seiner Zufriedenheit mit ihnen" Exemplare von Hermann und Dorothea verteilen. Diesterweg sagt von ihm: „Seinesgleichen habe ich in Israel nicht wieder gefunden." Ausführlich spricht er von ihm in einer Besprechung des dritten Teils von R. von Raumers Geschichte der Pädagogik im Band XXXVII der Neuen Folge der Rhein. Blätter (1848). Dort berichtet er, „wie er vierzehn Tage lang in seinem Institute an einer ungelöseten geometrischen Aufgabe arbeiten ließ, bis ein Schüler dieselbe lösete; wie wir und seine Schüler uns auf einem Marsche durch's Rheingau algebraische Aufgaben vorlegten und wandernd auflöseten; wie de Laspée abends nach dem Abendbrote mit den Zöglingen „Sprache machte"... Auch an anderen Stellen redet Diesterweg mit Begeisterung von dem eifrigen und begeisterten Pestalozzianer, dessen Name heute noch in Wiesbaden einer Straße die Bezeichnung giebt. Vgl. Morf, Zur Biogr. Pestalozzis 4. Teil. S. 312 und Kehr, Gesch. der Methodik 3. Band S. 72. — Die richtige Schreibung des Namens ist wohl Delaspée. Man liest auch De l' Aspée und De Laspé.

lozzis, an der Musterschule arbeiteten mehrere derselben, mit welchen er befreundet war, Pestalozzi hatte ihn für einen der eingehendsten Jünger seiner Ideen erklärt. Da ich keine Gelegenheit gehabt hatte, das Institut in Yverdun selbst zu sehen, so schloß ich mich an de Laspée an, und er pflegte mich seit der ersten Begegnung oft zu besuchen. Er erschien gewöhnlich des Abends, und wir brachten dann die folgenden Stunden mit einander zu. Regelmäßig kam er in den rechten Zug, und trotz dem, daß er gleich anfangs, wie er zu thun pflegte, erklärt hatte, er könne nicht lange bleiben, stand doch im Sommer nicht selten die Morgenröte am Himmel, ehe er ging. Meine Frau war ihm daher nicht ganz „grün". De Laspée war ein für die Pestalozzische Idee und für Erziehung überhaupt hingenommener Mann. Er war das, was man „begeistert" nennt. Das Wort Enthusiasmus bezeichnet schlecht den Zustand seines Geistes. Ich hatte dergleichen bis dato in solchem Grade nicht gesehen. Die meisten Lehrer erhalten davon im ganzen Leben keine Anschauung, die Erscheinung ist zu selten. Ohne Erlebnis kann man sich diesen Zustand der Seele kaum vorstellen. Ich lernte an de Laspée diese Art pädagogischer Begeisterung und reinster Hingebung an eine Idee kennen. Ich vergaß dies nicht wieder.

Das zweite bedeutende Moment in meinem Lehrerleben führte Wilberg herbei.*

In Band IV der Rhein. Bl. N. F. S. 150 (v. J. 1831) sagt ein Ungenannter „Nach der Methode Schmids und De Laspées bleibt alles Suchen von Beweisen und Auflösungen ein Probieren, Tappen und Experimentieren... Überhaupt fehlt uns noch eine elementarische Behandlung der Formenlehre und Geometrie." Diesterweg macht dazu keine Bemerkung. Vgl. I, 2 uns. Ausw. (S. 165 des 1. Bds.)

* Von J. F. Wilberg berichtet Diesterweg Rhein. Bl. N. F. XVIII (1838) S. 92: „J. F. Wilberg ist im Magdeburgischen zu Ziesar geboren 1766 den 5. November. Er verlebte seine Jugend teils bei den Eltern in Potsdam, teils bei Großvater und Oheim in Carow, teils in Brandenburg, wo er das Schneiderhandwerk erlernte, teils in Rekahne bei dem edlen von Rochow, teils in dem Seminar in Berlin. Von hier kam er als Lehrer nach Overdyk zu dem Grafen von der Recke, dem Vater des Grafen von Düsselthal bei Düsseldorf, von da als Lehrer des Armenhauses nach Elberfeld, errichtete hier eine Privatlehr- und Erziehungsanstalt, Bürgerinstitut genannt, ward 1830 Schulinspektor in Elberfeld, arbeitete nun noch freiwillig als Lehrer an der höheren Bürgerschule und genießt jetzt als Jubilar eine ehrenvolle Ruhe." Den Namen des „Meisters am Rhein" gab ihm Diesterweg nach einem Liede, das ein Lehrer am Geburtsfest Wilbergs 1832 vortrug. Er hat selbst „Erinnerungen aus meinem Leben nebst Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und verwandte Gegenstände" veröffentlicht 1836 (Essen, Baedecker). Auch rührt von ihm eine ganze Reihe tüchtiger populär pädagogischer Schriften her. 1839 verließ er Elberfeld, um nach Bonn überzusiedeln, wo er 1846 gestorben ist. — S. unsere Biographie D.s S. 10 und IV, 3 unserer Auswahl.

Es war im Jahre 1818, in welchem ich bis 1820 in Elberfeld als „zweiter Rektor“ an der lateinischen Schule der dortigen reformierten Gemeinde arbeitete. Die Arbeit war eine pferdemäßige.

Die ganze Woche hindurch lächelte mir der Sonnabend freundlichst entgegen. Wilberg hielt in den Nachmittagsstunden freie Lehrerversammlung, an der ich teilnahm; nach derselben pflegte er mich in sein Haus, das ich auch außerdem oft besuchte, mitzunehmen, wo wir dann zuerst in seiner Arbeitsstube, dann im Speisezimmer, zuletzt wieder in jener pädagogisch diskurierten. Eine ungeheure Arbeit lag auf dem Manne; aber es war ihm noch zu früh, wenn ich nach Mitternacht weggehen wollte.

An Wilberg lernte ich, was praktisch-eingreifende Einwirkung auf Lehrer sei, wie man sich unter den schwierigsten Verhältnissen aufrecht erhalte; und in seiner Schule erkannte ich in ihm einen Meister in Katechetik und Sokratik und in anregender, das Innerste der Schüler und Schülerinnen aufregender Kraft. Wer nur etwas Ähnliches erlebt hat, schämt sich der Angriffe auf diese Momente, welche die heutige Schlaffheit der Gemütsseligen so recht charakterisieren. Einem Wilberg hätte man mit der Gemütsfaselei, mit andächtelnder Pinselei und frommmachen-sollender Phrasenmacherei kommen sollen! Und doch, oder eben darum, ergriff er den ganzen Menschen in dem Kinde. Wer Ähnliches erlebt hat, wird es nie wieder vergessen. In der Erinnerung an diesen Mann ergreift mich, wenn ich sehe, wie man heutzutage auf die Lehrer wirkt und was man aus ihnen zu machen sucht, Scham und Ekel. Ich kann nur sagen: Gott bessere es! Das Gefühl, das mich zu diesem Aufschrei treibt, habe ich von Wilberg mitgenommen. —

Als das dritte belebende Ereignis in meinem Lehrerleben bezeichne ich das Zusamentreffen mit Ehrlich in Soest.*

* Karl Gotthilf Ehrlich ist am 3. Januar 1776 in Halle geboren. Er besuchte die Lateinische Schule der Franckeschen Stiftungen und studierte in seiner Vaterstadt Theologie. Schon als Student fand er Beschäftigung im Waisenhaus, 1802 wurde er Inspektor der neuen Bürgerschule. Auf seine pädagogische Ausbildung hatte Aug. Herm. Niemeyer, der damals Direktor der Stiftungen war, großen Einfluß. 1805 wurde er auf dessen Empfehlung zum Inspektor des Schullehrerseminars in Wesel ernannt. Als aber Wesel unter französische Herrschaft kam, errichtete die preußische Regierung ein neues Seminar zu Soest (1806), das vorerst mit dem dortigen Gymnasium verbunden wurde. Zur Leitung desselben wurde Ehrlich berufen. 1813 bestimmte er seine Seminaristen, für das Vaterland ins Feld zu ziehen. Obgleich Ehrlich durch Abfassung von Schulbüchern und Abhaltung methodischer Kurse viel zur Hebung des Schulwesens gethan hatte, entfaltete sich eine ersprießlichere Wirksamkeit in seinem Seminar doch erst nach Wiederherstellung des Friedens, unterstützt durch den trefflichen Natorp, der in der westfälischen Provinz dem Volksschulwesen vorstand. Er unterrichtete fast in allen Lehrgegenständen, anfänglich in

1820 war ich nach Mörs gegangen, ich sollte ein Seminar leiten; ich war in den ersten Jahren ohne Gehilfen. Ich hatte daher eine Sehnsucht, andere Anstalten dieser Art zu sehen; im Sommer 1821 ging ich nach Soest.

Ehrlich war nicht anwesend, ich wartete daher im Arbeitssaale der Seminaristen auf seine Rückkehr, die Zeit wurde mir lang, ich gesellte mich zu einigen, die an einer Tafel arbeiteten, geriet mit ihnen in ein Gespräch und in etwas lebhafte Diskussion. Da trat der Direktor ein, verhehlte sein Befremden nicht, mich hier so zu finden und beschied mich kalt auf den andern Morgen.

Morgens um sieben Uhr traf ich ihn unter den Anfängern der Seminarschule. Er erzählte, fragte, entwickelte. Die Seminaristen waren anwesend. Nie hatte ich so was gehört: solches Eingehen in den Anschauungskreis der kleinsten Kinder, solche anziehende Weise, mit ihnen zu sprechen, solche Fertigkeit, ihnen gute Antworten abzulocken, solche Freudigkeit und Lieblichkeit der Kinder — es war ein ergreifender, entzückender Anblick. In Ehrlich kam mir die Virtuosität eines Lehrers der kleinsten Schüler zur Anschauung — dieser Eindruck ist mir nicht verloren gegangen. —

1822 fußreisete ich nach Brühl bei Köln. Hier war ein katholisches Schullehrerseminar entstanden. Der erste Inspektor der Anstalt, Wagner, wurde die Veranlassung zu neuen, unverlierbaren Anschauungen.*

Wagner war Pestalozzianer. Ich wohnte zwei ganze Tage seinen Stunden bei. Er stand fortwährend mitten unter den fünf-

---

der katechetischen, später in pestalozzischer Art. Als 1822 eine Simultanschulorganisation in Soest eingeführt wurde, leitete Ehrlich die neuen Anstalten. Bald nach seinem fünfzigsten Dienstjahr trat er in den Ruhestand; er starb zehn Jahre später am 7. Juli 1857. Im Pädagog. Jahrbuch für 1859 ließ Diesterweg eine Biographie Ehrlichs, die Honcamp verfaßt hat, mit eigenen Beisätzen erscheinen. Dort wird auch das eigentümliche Zusammentreffen Diesterwegs mit Ehrlich ausführlich erzählt. Diesterweg fügt bei: „In Ehrlich fand ich den Mann seines Namens; seine offenen Mitteilungen waren mir sehr belehrend, ich blieb ihm dankbar und hatte mich mancher ermunternden Anregung zu erfreuen."

* M. Wagner, der Inspektor und erste Oberlehrer des katholischen Lehrerseminars in Brühl, war ein Mann von weitem Blick und großer praktischer Sicherheit. Sein Lehrplan für die Elementarschule in N., den Diesterweg in den Rhein. Bl. N. F. I, S. 323 mitteilt, ist gerade an den Punkten bedeutsam, wo er sich mit Diesterweg auseinandersetzt. Schön ist, was er über die Geschichte als Lehrgegenstand sagt: „Wie schön, daß der Mensch, um wirklich groß zu werden und es zu sein, des Äußern so wenig bedarf! — Dahin erhebt die Geschichte den Menschen, wenn sie auf die rechte Weise gelehrt wird. . . . Eine deutsche Geschichte für Schule und Haus, in der Art der Iliade und Odyssee geschrieben, dürfte das kräftigste Mittel sein, den deutschen biedern Charakter wieder recht volkstümlich zu machen."

zig Seminaristen, die um ihn herum saßen, ich sah in keiner Stunde ein Buch, weder in seinen Händen, noch in denen der Schüler. Bis dahin hatte ich zwar auch nicht viel aus Büchern gelehrt; aber ich hatte es doch zu diesem Grade der Emanzipation von schlechter Gewöhnung nicht gebracht. An Wagner sah ich, wie man dadurch erst frei werde. Seitdem warf ich die Bücher weg, nämlich in den Lehrstunden, und wenn es nicht etwa historische Dinge galt, etwa Lesebuch, Bibel u. s. w., wird keiner meiner Schüler mehr den Gebrauch eines Buches in den Lehrstunden an mir gesehen haben. Wagner zeigte mir die anregende Kraft des persönlichen freien Wirkens. —

Zwischen den beiden Ereignissen, die ich eben erzählt habe, und den zweien, über die ich nun noch sprechen will, liegt ein Zeitraum von fast dreißig Jahren. Im Frühjahre 1849 kam ich mit Fröbel, im Herbste desselben Jahres mit Middendorff zusammen.* Die Begegnisse mit diesen beiden eng verbundenen Freunden rechne ich zu den letzten glücklichen Ereignissen meines Lehrerlebens. Gleich den Tautropfen, von welchen jeder das leibliche Auge der Schöpfung, die Sonne, spiegelt, aber jeder auf seine Weise: so spiegelte sich in jedem von den bisher genannten Männern der Geist der wahren Pädagogik, in jedem in eigentümlicher Art (was eben ein Merkmal der Naturwahrheit ist).

Von Fröbel habe ich im Pädagogischen Jahrbuche für 1851 und mehrmals in den Rhein. Blättern gesprochen; von Middendorff kann man aber nicht reden, ohne von Fröbel zu reden, beide gehören zusammen. Doch steht hier Middendorff in dem Vordergrunde.

Was ich über ihn zu sagen habe, schreibe ich mit erneuerter tiefer Betrübnis über den unerwarteten Verlust dieses Mannes nieder, dieses Mannes, sage ich, obgleich mir das Wort nicht genügt; aber leider finde ich überhaupt keines, welches geeignet wäre, das Wesen Middendorffs anschaulich zu bezeichnen. Es giebt dafür keins, wie es überhaupt keine Bezeichnungen für eine reich ausgestattere Natur, für eine mannigfaltig ausgebildete Persönlichkeit, für eine einheitliche Vereinigung seltner Vortrefflichkeiten giebt. Diese Eigenschaften präsen-

* Wilhelm Middendorfs Name kann nur im Zusammenhang mit Fr. Fröbel genannt werden, der mit ihm die Waffen gegen Frankreich getragen hatte und der ihn 1817 nach Keilhau berief. Obgleich geistig bedeutend und im Auftreten gewandt, ordnete er sich doch dem Vater des Kindergartens in allem unter und lebte nur für dessen Erziehungsideen. M. wurde am 20. September 1793 geboren zu Brechten in Westfalen, wo sein Vater ein Bauernfreigut besaß. Er besuchte das Gymnasium in Dortmund und studierte in Berlin, wo Fichte und Schleiermacher ihn bedeutend anregten, Theologie. Nach W. Langes Angabe starb er in der Nacht vom 26. auf den 27. November 1853.

tieren sich jedem, der Middendorff kennen gelernt hat und an ihn denkt. Man wird mich der Übertreibung beschuldigen, wenn man sieht, wie ich weiter von ihm rede; aber ich kann nicht dafür. Vielmehr muß ich sagen, daß meine Worte mir durchaus nicht genügen; die Anschauung, die ich von ihm in mir trage, ist durch Worte nicht darstellbar; ich denke daher auch nicht daran, dieses zu versuchen, ich schreibe ungenügende, kalte Worte nieder — über den Mann, in dem mir bis heute die edelste, abgerundetste Persönlichkeit, die ich zu schauen das Glück gehabt habe, erschienen ist. Middendorff war ein göttlicher Mensch.

Wenn man einen Lehrer loben will, so schreibt man ihm diese und jene bekannten Eigenschaften zu, man freut sich darüber, und wenn man einen Menschen preisen will, so sagt man von ihm, er sei lauter und wahr, aufrichtig und ohne Falsch, freundlich und dankbar gewesen und wie die anderen Prädikate anerkennenswerter, aber, Gott sei Dank, noch nicht ungewöhnlicher Tüchtigkeit heißen mögen; aber jene und diese Bezeichnungen reichen bei Middendorff nicht zu. Er stand jenseits der Grenzen aller Gewöhnlichkeit. Er bewegte sich zwar äußerlich wie ein gewöhnlicher Mensch unter den Gewöhnlichen, seine Manieren hatten nichts Auffallendes; aber was und wie er war, war eine Sache der seltensten Art. Von den im Leben mir bekannt gewordenen Menschen weiß ich ihm keinen gleichzustellen, keinen in betreff der Einheit uud individuell-persönlichen Vollendung seiner Natur. Wer dieses liest, wird an Friedrich Fröbel denken und sich vielleicht dessen erinnern, was ich von ihm ausgesagt; ich denke auch daran, denke daran, wie Middendorff ihn stets hoch über sich erblickte, und es ist wahr, Fröbel war erfindungsreicher, schöpferischer, genialer als Middendorff; aber in betreff der Einheit des ganzen Wesens und in betreff der sicht-, greif- und fühlbaren Unbefangenheit, Hingebung und Reinheit des Herzens und des Gemütes stelle ich keinen über, ja keinen neben Middendorff.

Er ist dahin, er ist uns verloren; und eben deswegen rede ich von ihm. Was würde sonst der Mann in seiner — wie soll ich sagen? — in seiner — — Unschuld, in seiner Einfältigkeit, in seiner Jungfräulichkeit sagen, wenn er erführe, daß man öffentlich so über ihn redete? Er würde vor Zorn erglühen, wie ich ihn auch gesehen; aber auch die Befähigung dazu rechne ich ihm hoch an — er war ein Kind und auch wieder kein Kind, ein Kind an Unschuld und Reinheit des Herzens, aber auch ein Mann, und zwar zur rechten Zeit der sich beherrschendsten und kräftigsten einer. Doch ich kann so nicht fortfahren, ich muß mich mäßigen, ich muß einzelnes erzählen.

Es giebt eine Physiognomik, man kann das Wesenhafte eines Menschen in seinem Körperbau, in seinem Gange, seiner Haltu-

seiner Kopfbildung, seinen Mienen erkennen. Nicht jedermann besitzt diese Gabe; man meint auch fälschlich, sie in der sogenannten, aber gemeinen und gemeine Menschen in der Regel auszeichnenden „Menschenkenntnis“ zu besitzen; aber es ist das gar nicht, was ich meine. Ich meine die unmittelbare, unvermittelte, direkte Auffassung der innersten, eigentlichsten Beschaffenheit eines Menschen. Die Fähigkeit dazu ist nur den einfach und lauter gebliebenen Naturmenschen eigen; nur in reinem Spiegel erblickt man ein treues Bild der Gegenstände. Sogenannte Menschenkenner, Weltkluge, Weltmenschen sind am weitesten davon entfernt. Sie täuschen sich bei aller Routine, deren sie sich berühmen, am ersten; für einfach großartige Naturen haben sie gar keinen Sinn.

An solchen kann man den Grad, den man sich von diesem Sinne zu erhalten das Glück gehabt hat, erproben, erhöhen und stärken. Middendorff eignete sich dazu. Seine Erscheinung offenbarte ganz und rein seine Natur, seine Wesenheit.

Auch andere Menschen haben im Gesicht und ihren Mienen den Ausdruck des Geistigen und des Gemütslebens; in Middendorffs Antlitz zeigte sich der Ausdruck der Verklärung. In seinem Auge lag noch etwas, was schwer zu bezeichnen ist, ich kann es nur andeuten, wenn ich sage: es war etwas Geisterhaftes darin. In seiner Tochter Auge findet man es wieder. Wenn man sagt: großes, strahlendes Auge, geistiger und doch milder Glanz, Seelenhaftigkeit desselben, welches Vertrauen, Hingebung, Liebe und Freundschaft offenbart, so ist das alles wahr, aber es bezeichnet die angedeutete Eigenschaft noch nicht. Näherzu trifft man sie, wenn man an eine weit geöffnete, der reinen Auffassung der Welt und Menschen hingegebene Pupille — wer sie anders beobachtet hat — erinnert, wenn man an das Geisterhafte in den Gemälden der Propheten und Seher denkt und sich vorstellt, wie — um kein höheres Beispiel zu nennen — Sokrates ausgesehen haben muß, wenn er von seinem Genius Offenbarungen empfing.

Daß Middendorff, wie jeder mit dieser Empfindung für das Innere der Dinge und zum Verständnis seiner selbst und zur Erkenntnis der ihm obliegenden Lebensaufgabe durchgedrungene Mensch, einen solchen Genius hatte, seine Mitteilungen vernahm und ihren Mahnungen folgte, war gewiß. Herr Lange hat es schon ausgesprochen, es lag deutlich in seinem Augenspiegel, der innere Ton seiner Stimme verkündigte es jedem, der dafür ein Ohr hatte; die Bekenntnisse, die seine intimen Freunde von ihm in vertrautem Gespräche vernahmen, bestätigten es (seine Stimme nahm dabei einen besonderen, gehobeneren Ton und doch leiseren Klang an), und diese Eigenschaft des Mannes zog die Kinder mit unbeschreiblichem Reize zu ihm hin und fesselte sie an ihn.

Er war, gleich Salzmann, der unmittelbaren Führung einer, unbeschadet der Freiheit, die Geschicke der Welt im großen und die Begebenheiten der einzelnen Menschen lenkenden Macht gewiß, und diese innere, durch den Gang seines Lebens und seiner Erfahrung bestätigte Gewißheit verlieh ihm, wenn er inne geworden, was in einer Lage von ihm erwartet werde, die Selbstbeherrschung, Selbstüberwindung und Aufopferung, zu der er im seltensten Grade bereit war, wovon auch Lange Beispiele erzählt. Wie viele von tausend Menschen begreifen es, daß ein Mann glückliche Verhältnisse verlassen, Jahre lang in entfernten Gegenden wirken, sich zu einer Art von Vagabondenleben entschließen und sich Entbehrungen aller Art gefallen lassen kann, und trotz alledem, trotz Verkennung und lieblosem Urteile, freudig jeden Arbeitstag begrüßen kann? So wirkte, dachte, empfand Middendorff.

Er lebte in der Welt unter den Menschen, wie sie sind, aber er gehörte der Welt nicht an, er kannte sie kaum; aber dennoch war er ein Kenner des menschlichen Wesens, des Inneren im ganzen Geschlechte und im Einzelnen, wie wenige. Man konnte ihn übersehen, es war möglich; wer ihn aber einmal erkannt hatte, konnte ihn nicht wieder vergessen. Begreiflich ist auch wegen der angedeuteten Eigenschaft, die man auch durch tiefe Innerlichkeit des Geistes und der Gemütes bezeichnen kann, daß er sich vorzüglich von kleinen Kindern und von weiblichen Naturen angezogen fühlte und sie anzog. Mit Männern verglichen hatte er eine weiche, zarte, weibliche Natur. Der Eindruck, den er unmittelbar hervorbrachte, war der Art, daß man fühlte, es sei unmöglich, in seiner Nähe etwas Grobes und Ungeschlachtes, Unreines oder Gemeines vorzunehmen oder zu sagen. Seine bloße Nähe wirkte in veredelnder Art und höherer Weise auf alles ein. Trotz dieser Reinheit und Höhe fühlte sich niemand gedrückt oder beengt, sondern befreit und gehoben.

Und trotz jener Weiblichkeit seiner angeborenen Natur war er doch ein Mann, ein ganzer Mann, mit allen männlichen Eigenschaften geziert, mit Freude am Kräftigen und Tüchtigen, mit Energie des Charakters und mit den stärksten Gefühlen in der Brust, erfüllt mit Ernst und mit Zorn gegen alles Gemeine und Nichtswürdige. Mit dem tiefsten Gemüt ausgerüstet war er doch nichts weniger als im gewöhnlichen, in dieser schlaffen Zeit beliebten Sinne des Wortes ein „gemütlicher“ Mann. Dazu war er viel zu gewissenhaft und ernst, und die hohe, ihn begeisternde Idee seines Lebens ließ keine Art von weichlicher Sentimentalität zu. Wie an sich, so stellte er seiner Umgebung die ernstesten Forderungen. Es steckte ein Mann in diesem zart gebauten Körper, er hatte ihn frühe gestählt, als Lützower hatte der zwanzigjährige Jüngling mitgefochten, und als rüstigen Berg-

wanderer habe ich ihn in den letzten fünf Jahren in den Thüringer Wäldern kennen gelernt. Was die Menschen den Jahren schuldig zu sein glauben und was Schonung sei, davon wußte er nichts.

Diesen Mann mußte man sehen unter den Mädchen oder jungen Damen, die sich in Fröbels Institut in Marienthal bei Liebenstein, das er nach dessen Tod fortsetzte, befanden, mußte ihn in dem Kindergarten in Liebenstein sehen, um die Anhänglichkeit jener wie dieser, der erwachsenen Jugend wie der kleinsten Kinder, zu begreifen. Fröbel übertraf ihn an genialen Aperçus, er ihn dagegen an Klarheit und unmittelbarer Fruchtbarkeit der Darstellung. Die Lauterkeit der Gesinnung, die Begeisterung für die Idee, die sie erfaßt hatte, die bezaubernde Kraft auf empfängliche Gemüter hatten beide mit einander gemein. Zwei Herzen und ein Gedanke, zwei Seelen und ein Gefühl, Orestes und Pylades, Kastor und Pollux, Damon und Pythias — Fröbel und Middendorff! Fröbel wußte, was er an dem Middendorff hatte, und Middendorff, der Greis, sah noch mit bewunderndem Blicke zu Fröbel hinauf. Beide waren geeint durch die Idee der Erziehung, beide genährt und groß gezogen durch den Geist Pestalozzis, den sie lebenslang verehrten, ohne ihre Selbständigkeit und Eigentümlichkeit zu verlieren.

Die heutige Welt hat dafür den Sinn verloren. Den Leitern und Führern der Pädagogen ist er abhanden gekommen, oder sie haben ihn nie kennen gelernt, sein Dasein, seine Möglichkeit nicht geahnet, und die unendliche Mehrzahl der Lehrer vernimmt nichts mehr von seinem Wehen. Wo ist, fragt man sich mit dem tiefsten Schmerzgefühl, die Begeisterung für Jugend und Volksglück geblieben? Ist nicht an ihre Stelle der Mißmut, die Niedergeschlagenheit, die Alltäglichkeit getreten? Geht von denjenigen, die sich für die Verbesserer der Zeit halten und dafür erklären, etwas anderes aus als wortreiche Ermahnungen zu einem Glauben, der die geistigen Kräfte des Menschen nicht weckt, sondern lähmt, und sucht man nicht das Heil der Lehrer und der Schüler in abstumpfenden Morgen- und Abendandachten, in Liturgieen und Gesängen und in Maßregeln zur Beschränkung des Wissens und Könnens?

Wie es unter den Lehrern der Gegenwart mit der Begeisterung, mit dem aufstrebenden heiteren Sinne, mit der inneren Freudigkeit für den Beruf, der ohne sie ein obendrein schlechtbelohnter Lohndienst ist, mit der Lust, mit der man sonst dem Lehrervereine entgegenblickte, aussieht, weiß der, welcher vergleichen kann zwischen ehemals und jetzt. Dieselben wissen, was für ein Geist sonst unter den jungen Leuten, die sich dem Lehrerberufe widmeten, in den Anstalten, die von dem verjüngenden Pestalozzischen Geiste angeweht waren, herrschte, und was jetzt! Und die ganze Welt weiß es, daß man

Menschen von der reinsten Begeisterung, dem edelsten Streben, der höchsten Aufopferungsfähigkeit, daß man Friedrich Fröbel und alle, die ihm anhingen, zuoberst Middendorff, des Communismus oder Sozialismus, des Atheismus und der Freigeisterei für verdächtig erachtete! —

War Middendorff auch ein Christ?*

Ich halte es für eine Schmach, wenn man, nachdem man erfahren, was und wie der Mann war, solche Frage noch aufwerfen mag. Sie geht von solchen aus, die das Wesen des Christentums in Äußerlichkeiten suchen, nie seines Geistes teilhaftig geworden sind. Solche gemeine Gesellen, denen man jetzt den Raum verstattet, sich breit zu machen, die aber den tieferen und verschämteren Menschen, die sich scheuen, die Perlen ihres Inneren „vor die Säue zu werfen" und mit ihrem Glauben zu prahlen, ein Greuel sind, verdienen gar keine Antwort. Es hat mich daher unangenehm berührt, daß auch Lange die Frage aufwirft und beantwortet. Ich erkenne sehr wohl, woher der Antrieb dazu kam, derselbe liegt sehr nahe; aber trotzdem muß man den Wort- und Scheinmenschen nicht den Gefallen thun, die Berechtigung zu solchem Befragen anzuerkennen. Denn was anderes, als Selbstüberhebung, Glaubensstolz, Trotz auf Beliebtheit bei Oberen, was anders als Versunkenheit in greifbare Äußerlichkeiten und unmeßbaren Hochmutsdünkel trotz ihrer Demutsworte liegt ihr zu Grund! „Es seind Jesuiter", sagte Friedrich der Große, „und muß man ihnen nicht das Geringste einräumen", und Goethe fügte hinzu: „es sind unwahre Bursche." —

Middendorff — ein Christ? Großer Gott, ob diese Johannesseele ein Christ gewesen? so fragen die, welche mit ihrem hölzernen Maßstabe die unendliche Mannigfaltigkeit der Geister zu messen sich vermessen! Würden diese Alleinguten und Frommen — die Frage ist angesichts bekannter Thaten unserer Tage erlaubt — wohl den Christ selbst ihrem Systeme gerecht gefunden haben? Schwerlich; wurde er ja seiner Zeit auch von den Schriftgelehrten und Bekenntnistreuen

* S. 27 f. schreibt W. Lange: „. . er stand fest der Anfechtung der Zeit gegenüber. Diese Anfechtung drängte auch ihn mehr oder weniger aus seiner Sphäre positiver Wirksamkeit heraus. Er war kein Mann der Kritik und Polemik und litt durch die immer lauter werdenden Angriffe mehr, als er selbst glaubte. In Salzungen trat er noch im vergangenen Jahre offen gegen die einseitigen Verteidiger des „Positiven" auf." Middendorfs Positives war freilich nur ein Nachklang des Fichteschen Transscendentalismus. Er schreibt darüber: „Aber die da wollen den Geist des Christentums in kristallisierte Formen zwängen — was würde der Heiland selbst zu solchem Positiven gesagt haben! — Ich habe diesen Kampf nicht für mich herausgefordert; aber ich will ihn weder scheuen noch umgehen. Ich sehe wohl, es gilt jetzt einen weit schwereren Streit als den von 1813."

für einen Widersacher und Ketzer erklärt. Ein mit Ekel und Grauen gemischtes Gefühl ergreift mich, wenn ich daran denke, daß solche Vermessenheit selbst in die Lehrerbildungsanstalten einzieht, indem sie für gottwohlgefällige Rechtgläubigkeit gehalten und den jungen Leuten einfiltriert wird. Wohin sind wir schon geraten, muß man sagen, wenn man die ehemalige „Wochenschrift für Menschenbildung“ mit Journalen, wie der „Neue badische Schulbote“, der „Süddeutsche Schulbote“, „Zahns Chronik“, „Das Schulblatt für die evangelischen Seminare Schlesiens“ vergleicht!* Ein finsterer, trüber Geist lagert sich über den Schulen. Ein furchtbares Mißtrauen verbreitet sich über die Lehrer; man fürchtet sich, wenn ihrer hundert oder fünfzig ohne Aufsicht zusammenkommen; sie haben aufgehört, „an Liebe und Treue zu glauben“, selbst ein Middendorff vermochte es nicht, ihrem Argwohn zu entgehen, diese reine, weiße Menschenseele, in der mit keinem Mikroskop eine Spur von Falschheit und von Hintergedanken zu entdecken war, der in seiner Jugend für deutsches Leben, deutsche Freiheit und Einheit gekämpft und sein ganzes Dasein der Entwickelung und Erziehung deutscher Jugend gewidmet hatte!

Was hätte dieser Mann, so wie Fr. Fröbel, zur Erzeugung der innigsten Hingebung und Liebe an unsere Kinder, dieser seltensten Eigenschaften unter den Lehrern, und der ihnen eigenen, ebenso seltenen Kinderkenntnis wirken können, wenn man die Kräfte und Eigenschaften dieser Männer, die nicht wiederkehren — denn wann wird wieder eine Pestalozzische Zeit entstehen? — an geeigneten Stellen hätte benutzen können und wollen? Lebenslänglich haben sie ein ganz passendes, bleibendes Asyl und ausreichende Mittel für ihren Zweck: einen pädagogischen, allseitig einigenden und wirkenden Centralpunkt zu finden, vergebens gestrebt, sie haben im Auslande gesucht und auch dort das Rechte nicht gefunden, die Zeit war um, wo dem Basedow Tausende zuflossen und ein edler Fürst ihn aufnahm, der „Glaube an Liebe und Treue“ war verschwunden, und selbst die Hoffnung, zu Goethes hundertjährigem Jubiläum eine lebendige, die Nation geistig fortbildende Centralanstalt in Weimar** aufblühen zu sehen, erwies sich als Täuschung. Man verlachte und verspottete unseren Plan, in Berlin wie in Weimar — und was haben sie nun erreicht? Eine Statue mehr, statt eines lebenden Instituts, eine Vermehrung der toten Schätze ihrer verschlossenen Museen, statt eines in

* Die „Wochenschrift für Menschenbildung“ wurde 1807 von Pestalozzi und seinen Freunden ins Leben gerufen. Die im Nachfolgenden genannten Zeitschriften huldigten dem Geist der kirchlichen Reaktion.

** S. den unter VIII, 10 unserer Auswahl eingereihten Aufsatz über Fr. Froebel und die Goethestiftung.

die Gegenwart eingreifenden Faktors. Fröbel hat es noch auf dem Sterbebette beklagt, und Middendorff hat sich aufgerieben. —

Was und wie er überhaupt und im ganzen war, habe ich gesagt; er war außerdem im einzelnen noch mancherlei.

Ich übergehe vieles, ich führe nur noch eins an.

Er war kein bedeutender Schriftsteller, das Schreiben wurde ihm sauer, die Fülle der Gedanken hinderte ihn an der planmäßigen Verteilung derselben, er schrieb jedoch, wie das nicht anders sein konnte, mit Geist und Innigkeit; aber seine größte Stärke war das nicht, er war auf das lebendige Wort angewiesen, er war ein Redner. Er hat das — wie oben gemeldet — in Hamburg bewiesen, er bewies es in Liebenstein und in Salzungen.

Im Herbste 1850 hielten die Freunde Fröbels eine Versammlung in dem Liebensteiner Kurhause, rechts in dem bekannten Saale, am „Erdfalle.“

Am zweiten Tage kam die Darstellung der Früchte der Bestrebungen an kleinen Kindern in Fröbels Geist an die Reihe. Die Lehrer erzählten dies, die Erzieherinnen das. Zuletzt kam Middendorff, indem er im Zusammenhange darthat, was er an den Bauernkindern und deren Müttern in der Umgegend Keilhaus, die er Sonntags zu begehen pflegte, wahrgenommen. Es ergriff aller Herzen.

Und wie sprach er im Mai 1853 in Salzungen, in der fünften allgemeinen deutschen Lehrerversammlung! Ich glaube nicht gerade zu den „weichgeschaffenen Seelen“ zu gehören; aber ich leugne nicht, daß ich dort wie hier ein inneres freudiges Erbeben verspürte.

Die außerordentliche Wirkung der Erscheinung des Mannes schreibe ich wesentlich auf Rechnung seiner Einheit, der Durchdrungenheit von dem einen Geiste der Erziehung und Bildung. Er war ein einheitlicher Mensch, alles war Harmonie an ihm, leiblich wie geistig. Ein treues, schönes, wohlthuendes Bild ist darum seinen Freunden von ihm geblieben. Es steht vor ihrer Erinnerung in der vollendeten Harmonie seines Daseins. Bei einem Menschen dieser Art kann man nicht nach diesen oder jenen Einzelheiten, ob er auch diese oder jene Eigenschaft besessen, fragen; man verfiele dadurch ins Abgeschmackte. Es war nicht dies und das, er hatte sich nicht zu diesem oder jenem gemacht, er hatte sich zu gar nichts gemacht, er war eines und darum war er alles, was er zu sein vermochte. Die Pygmäen und Lilliputer der heutigen Pädagogen wollen dieses und jenes erzeugen, sie wollen alles machen, machen, d. h. sie verbilden und dressieren dieses und jenes, aber sie erzeugen nichts, weil sie die Natur, die gottgegebene, nicht werden und wachsen lassen. Wie weit warst du, edler Freund, von dieser alt neuen „Weisheit“ entfernt! Wer von den Anwesender auf der Liebensteiner Versammlung sollte es nicht noch wissen, wie

den anfuhr, der alles der Schablone der „christlichen Rechtgläubigkeit" unterstellen, wegen gegenteiliger Meinungen einen der Anwesenden koramieren und die Rechte jedes Individuums auf eigentümliche Entwicklung nicht anerkennen wollte! Er, der einheitliche, in sich harmonisch gebildete, in seiner Art vollendete Mensch verspürte mit andern ein Grauen vor dem Gedanken, was aus der Welt, die er in ihrer Mannigfaltigkeit so herrlich und schön fand, noch werden sollte, wenn es den Geistlichen aller Konfessionen als Hirten gelingen sollte, die Netze ihres alleinseligmachenden Glaubens den Schafen über die Köpfe zu werfen! Bei dieser Vorstellung überfiel ein Schrecken die reine Seele, die wohl wußte, was sie der naturgemäßen, freien Entwicklung verdankte. Wie hing dieser Mann an der Natur, wie verehrte er die Hand des Schöpfers, wenn er den Gesetzen der Menschennatur nachging! In Gottes freier Natur erging sich seine Seele, hier fühlte er sich heimisch, hier war er seinem Gott näher, hier vernahm er die Sprüche seines Genius. Es rührt mich, wenn ich an den Ausdruck seines Gesichtes, den Glanz seiner Augen und die durch den Ton seiner Stimme sich kund gebende Bewegung seines Inneren auf der Höhe des Inselberges gedenke! Stille Stunden am Sonntage pflegte er in der Natur zu feiern, wo, wie ich in seinem Geiste zu sagen mir erlaube, während in der grauen Kirche ein Mensch predigt, Gott selber zu predigen pflegt.

Have pia anima, anima candida,
unvergeßlicher Freund!

Er war von der Gewißheit der Fortdauer der Selbständigkeit der menschlichen Seele und ihrer fortgehenden Entwicklung, als der Quelle der Seligkeit, überzeugt. Wo weilt sie jetzt, diese reine, nun verklärte Menschenseele?

Dich, entrückt den irdischen Bedrängnissen, wieder zu sehen und dich zu genießen — wäre allein schon ein Himmel, eine unsagbare Wonne!

Berlin, im Februar 1854.

---

3. Soll und kann man sich gegen jeden Vorwurf verteidigen?

Pädagogisches Wollen — und — Sollen. S. 47 f.

1857.

Des Streites kann nicht zu viel sein, nämlich des Streites um die Wahrheit, mündlich und schriftlich.

Diese Ansicht teile ich mit Lessing, der sie in seinem Leben praktisch machte.

Des Streitens um die Wahrheit gegen den Irrtum, wobei man nimmer vergessen darf, daß hier „Wahrheit" identisch ist mit „Überzeugung". Die absolute Wahrheit ist nur für Gott allein. Man streitet und kämpft für seine Überzeugung. Mehr kann man von dem dem Irrtum unterworfenen Menschen nicht verlangen; aber auch nicht weniger. Jeder soll das, was er für Wahrheit erachtet, zu verteidigen bereit sein. Ich habe auch noch keinen gekannt, der nicht dazu bereit gewesen wäre, nämlich keinen von denjenigen, die etwas mehr in sich trugen als angelernte Wahrheit, die man in seinem Gedächtniskasten hat, wie der Jäger ein Rebhuhn oder einen Krammetsvogel in seinem Büchsenranzen, und die nicht kalt und nicht warm macht. Von solcher „Wahrheit" ist hier nicht die Rede. Was man sich mit Mühe und Anstrengung, nicht selten mit Gewissensangst und in jahrelangem Kampfe erworben hat, das hält man schon warm und läßt man sich nicht so leichten Kaufes entreißen. „Was man nicht weiß, macht einem nicht heiß" — sehr richtig; aber was man (in der rechten Weise) weiß, macht einem heiß. Bei wem das nicht der Fall ist, der weiß nicht, was Wahrheit, was geistiges Besitztum, was Geist ist. Wer das aber weiß, der ist bereit, für dieses Besitztum einzustehen.

Je öfter dies geschieht, desto besser. Von ihm kann man dann mit Goethe sagen: „Er ist ein Mensch gewesen, und das heißt: ein Kämpfer sein." Es sind aufgeregte, aufregende Zeiten, in welchen es der Fall ist. Leben heißt — thätig sein, geistig leben — geistig thätig sein. Je mehr, desto mehr hat man gelebt. Je weniger, desto weniger.

Ich setze voraus, daß es bei einem Streite um die Wahrheit (Überzeugung) gilt, nicht um eitle Rechthaberei, um persönliche Misèren, Rangstreitigkeiten und dergl. Gemeinheiten, die einem die Stunden so schrecklich verbittern können, einen förmlich herunterbringen.

Wie stärkt dagegen ein tüchtiger, würdiger Streit! In der Regel empfindet man diese Stärkung nicht während der Dauer desselben, aber nachher. Gestählt geht man aus dem Kampfe hervor, selbst dann, wenn man sich in diesem oder jenem Stücke für besiegt erklären muß; wenigstens bei einem nicht unlauteren Menschen einige Zeit nachher. Das ist der unausbleibliche Gewinn des Kampfes um die Wahrheit — es ist eine edle Sache.

Ich sage nicht, daß es einen Schatten auf den wirft, der sich zu einem öffentlichen Streite, vielleicht nicht einmal in einer größeren Gesellschaft (einem Lehrervereine) verstehen will, ich sage das nicht; denn es giebt so friedfertige und stille Naturen, denen solche Aufregung widerwärtig ist und die sich in dem, was sie besitzen, glücklich fühlen. Solche Naturen sind freilich keine anregenden; aber unedel kann man sie nicht nennen.

Ich empfehle also den Lehrern den Streit — um die Wahrheit, Streit unter vier oder sechs Augen, Streit in den Vereinen, Streit mit der Feder in Aufsätzen und Broschüren. In Broschüren! Das sind die rechten Waffen. Ganze Bücher sind dazu zu dick.

Was verdanken wir solchen Broschüren nicht! Man denke an die geistreichen, die ihrer Zeit gegen Hengstenberg, neuerdings gegen Stahl losgelassen worden! In welch hellem Lichte hat man schnell deren Wesenheit erkannt! Wäre das auch ohne sie geschehen?

Darum heraus mit eurer Meinung in Angelegenheiten der Wahrheit; in wichtigen Sachen! Das Beispiel Goethes ist hierin nicht maßgebend — er schlug, wie Riemer und Eckermann berichten, ein Schnippchen in der Tasche, machte wohl auch eine Faust oder sagte: „Laßt die schäbichten Kerle schwatzen!“ aber nicht jeder ist ein Goethe, und es wäre in der That schade gewesen, wenn er, statt Meisterwerke zu schaffen, seine Zeit in Streitigkeiten verloren hätte, obgleich der würdige, um die Wahrheit geführte Streit auch schafft. Er regt die Geister an und auf, stellt die Gegensätze in ihrer Schärfe dar, wirft scharfe Lichter auf die Differenzen, bringt Gärung und Bewegung in träge Massen, kurz schafft Leben, und wenn er weiter nichts thäte, so wäre es damit genug. Man denke sich eine Gesellschaft, einen wissenschaftlichen Verein, eine Lehrerkonferenz ohne Unterschied der Meinungen, ohne die Neigung, ihn geltend zu machen, eine Zusammenkunft von Ja-, höchstens Klatschbrüdern, einen pietistischen oder quietistischen Klub, eine Anzahl beisammen hockender Kopfhänger und Betbrüder, kurz einen Jammerverein — was für ein Bild!

Um die Wahrheit muß es gelten, versteht sich, nicht um persönliche Misèren. Aber das gebe ich nicht zu, daß man überall Sache und Person von einander scheiden kann, namentlich dann nicht, wenn jene uns in Personen lebendig entgegentritt. Es ist auch sehr wenig daran gelegen, wenn man im Eifer für die Sache sich der ängstlichen Berücksichtigung der Person entschlägt, man kann es nicht, und ich kenne keinen rüstigen Streiter, der es thäte. Ihm verschwindet die anspruchvolle Persönlichkeit vor der Hoheit der Sache. Wer von ihr hingenommen ist, der macht sich nicht das Geringste daraus, wenn er selbst hier und da unsanft angepackt wird. Er verschwindet sich selbst und darum auch der Gegner, kurz, der Streit muß lebendig, mit einer gewissen Leidenschaft, geführt werden; ohne sie wird der Streit philisterhaft, trivial und ermüdend.

Ich kann und will es nicht leugnen, ich liebe ihn ausnehmend, ich freue mich, wenn mich einer angreift, ich fühle die Schwere der Tage, wenn ich nicht wenigstens andere im Kampfe sehe. Durch Satz und Gegensatz, These und Antithese wird die Sache klar. Es schadet auch gar nicht, wenn man im Eifer des Gefechtes die

Meinung auf die Spitze treibt. Anderen Tages zieht man das Erforderliche ab.

Muster eines Vereines dieser Art war die Berliner „Pädagogische Gesellschaft“ vom Jahre 1832—48. Der 18. März — es war ein Sonnabend, ihr Versammlungstag — sprengte sie auseinander, die Mitglieder bedauern es bis zum heutigen Tage, aber sie ist nicht mehr möglich.* Die Ansichten gehen zu weit auseinander und — das Vertrauen ist verschwunden. Aber es war ein schöner Verein, schön durch den Kampf der Meinungen. —

Also heraus mit der Sprache! Besonders, wenn es um wichtige Dinge gilt. Ich habe es daher sehr bedauert, daß verhältnismäßig so wenig Lehrer sich an dem Streit um die Regulative beteiligt haben. Möchte es noch geschehen, noch ist es Zeit, noch geht die Sache fort! Oder giebt es unter den Lehrern keine Männer, die mit Lessing geneigt sind, die Wahrheit streitend aufzusuchen? —

„Was Ihre Unzufriedenheit mit der Gesellschaft betrifft“ — schrieb der berühmte englische Pädagog Thomas Arnold („Aus dem Englischen von Heintz, Potsdam 1847,“ S. 105) einem jungen strebenden Manne — „so fürchte ich mich wirklich, ohne nähere Kenntnis auf die Sache einzugehen. Aber Sie sollten eine Anstrengung machen, herauszusprechen, wie Sie mir herausgeschrieben haben. Zurückhaltung und die Furcht, sich hervorzuheben, sind über einen gewissen Punkt hinaus positive Übel. Ein Mann thut besser, sich ein halb Dutzend Mal bloßzustellen, als immer verschlossen zu bleiben, und am Ende ist es nicht Bloßstellen; denn niemand kann umhin, zu schätzen und zu lieben, was als ein sich Überlassen an erweckte Gefühle auftritt, zumal wenn man aus dem Charakter dessen, der so sein Herz öffnet, schließen kann, wie beträchtlich seine Anstrengung gewesen sein muß.“ Mögen sich das alle Zaghaften merken!

Man kann sich aus verschiedenen Beweggründen zum litterarischen Streit entschließen. Einmal um der Wahrheit willen, zur Bekämpfung des Irrtums; dann um die falsche Autorität, in der ein Mann bei

---

* In der Vorrede zum Pädag. Jahrb. für 1852 S. XIII sagt Diesterweg: „Mit der aufstrebenden Lebendigkeit der Lehrervereine des Jahres 1848 sahen wir neue Lehrer- und Schulblätter erscheinen; es war eine hoffnungsreiche Zeit, deren Erinnerung nunmehr bei den meisten mit Wehmut erfüllt ist. Die Vereine haben sich nicht gehalten, ihre Organe haben sich nicht gehalten. An vielen Orten sind sie dem ersten Sturm erlegen; Beweis genug, daß sie noch nicht festgewurzelt waren. Trifft die Lehrer in dieser Beziehung ein Vorwurf? Haben sie gethan, was sie konnten? Leider kann man die erste Frage nicht verneinen, die andere nicht bejahen.“ An die Stelle der freien Vereinigungen traten die amtlichen Lehrerkonferenzen. Weiteres haben wir in der Biographie mitgeteilt.

seinen Schülern steht, aufzudecken und seinen schädlichen Einfluß zu schwächen; endlich um sich selbst, nichtswürdig angegriffen, zu verteidigen. Alle diese und noch andere Motive sind ehrenhafter Art. Man darf sich nicht alles gefallen lassen! Dem ächten Manne steht die Ehre sehr hoch.

Als unserm Klopstock (mit Pestalozzi, Campe und Schiller) denkwürdigen Andenkens und mit den denkwürdigen Worten:

> „In Erwägung, daß Männer, die durch ihre Schriften und durch ihren Mut der Sache der Freiheit gedient und die Bandenlösung der Völker vorbereitet haben, von einer durch Aufklärung und Mut zur Freiheit gelangten Nation nicht für Fremde angesehen werden können" u. s. w.

am 26. August 1792 von der französischen Nationalversammlung das französische Bürgerrecht verliehen worden, und man die falsche Nachricht verbreitet hatte, er habe das betreffende Diplom zurückgesandt, da trat er mit seiner Verteidigung offen vor das Publikum mit den Worten: „Endlich hört auch der Geduldigste auf, es zu sein, wenn man nicht aufhört, falsche Nachrichten von ihm zu verbreiten." Im öffentlichen Leben gilt dem öffentlichen Charakter die Ehre mehr als das Leben, und es ist das Merkmal eines gemeinen Kerls, dem es gleichgültig ist, ob er bei seinem Ableben zu den Wohl- oder Übelberufenen gehört. In diesem richtigen Gefühle sagte daher der Pädagog Trapp (Braunschweig'sches Journal, 1791, 2. B. S. 58.): „Nur dann habe ich zu antworten für nötig erachtet, wenn der Tadel nicht auf meine Schriften, sondern auf meinen sittlichen Charakter oder auf mein Betragen in bürgerlichen Verhältnissen gerichtet zu sein schien. Das ist meine wie jedes rechtschaffenen Mannes zarte Seite; hier leide ich, solange meine Hand noch eine Feder führen kann, keinen Angriff, es müßten denn solche sein, die sich von selbst widerlegen, die an dem, was von meinen Gesinnungen und meinem Wandel notorisch ist, von selbst abprallen."

Selbst ein Thomasius sah sich genötigt, gegen die Ketzerriecher öffentlich aufzutreten, „weil", wie er sagte, „es mit der Frechheit seiner Gegner aufs Höchste gekommen."

Ich habe in meinem Leben mancherlei Streit gehabt, aber keinen, in dem es nicht um eine Sache galt.

Ich habe aber nicht jede Veranlassung zum Streit benutzt, vielmehr bin ich ihm manchmal aus dem Wege gegangen. Von einigen dieser Fälle will ich noch reden, der anderen bedarf es nicht.

Es giebt nämlich Fälle, in welchen man sich angetrieben fühlt, zu schweigen.

Gefühle können uns vom Streit zurückhalten; gegen manche Vorwürfe und Beleidigungen kann man sich nicht verteidigen; gegen

andere will man — vielleicht aus gerechtem Stolze — nicht auftreten; über andere ist man hinaus.

Von jedem dieser Fälle will ich noch ein Beispiel kurz erzählen. Ein Jahrbuch braucht ja nicht überall doktrinär zu sein.*

1840 besuchte ich nach achtjähriger Abwesenheit mein altes Mörs und demnächst Bonn. Außer meinen Verwandten hatte ich daselbst einen alten Schüler und Freund. Ich eilte zu ihm. Er bewohnte dieselben Zimmer, in welchen ich mit einem unvergeßlichen Bruder glückliche Stunden verlebt, wo ich von ihm Abschied genommen hatte. Dieser Umstand drückte meine Stimmung, vernichtete aber die Freude nicht, den Genannten wiederzusehen. Wir schieden in alter Weise. Ein Vierteljahr nachher erschien ein Buch desselben direkt gegen mich, und bei der Ankündigung desselben in der Kölner Zeitung denunzierte er mich als einen Irrgläubigen und als einen Verführer der Jugend — ein neuer Anytus, wenn es erlaubt ist, Kleines mit Großem zu vergleichen.**

Was ich beim Lesen dieses Artikels empfand, schildere ich nicht. Zwei Jahre war der Mann in Mörs mein geliebter Schüler gewesen, viele Jahre hatte ich nachher mit ihm korrespondiert, mit ihm Touren gemacht, manche Nacht mit ihm auf demselben Stroh geschlafen u. s. w., indem ich nicht alles erzählen will, auch nicht, wie mein Bruder sich gegen ihn verhalten und was der für ihn gethan — ich leugne nicht: einen tieferen Schmerz habe ich niemals empfunden, ich erhielt einen Dolchstich — ich breche ab, die Veranlassung zu dieser That (versuchte

* Hier schalte ich eine Bemerkung ein für gewissenhafte, aber zugleich ängstliche pedantische Lehrer! —

Man steht nicht immer auf dem kritischen Standpunkte, und auch dem höchst achtungswerten Lehrer, welcher die Lektüre in dem Maße schätzt, als sie ihm im strengen Sinne des Wortes Belehrung bringt und seine Einsichten erhöhet, thut es wohl, die belehrende Lektüre durch eine mehr unterhaltende zu unterbrechen. Jene ist die tägliche gesunde Hausmannskost, diese die Speise an Festtagen. Es zeigt eine gewisse Beschränktheit der Ansicht, eine Gedrücktheit der Lage an, wenn man jede, im strengen Sinne des Wortes nicht zur Erhöhung der Geschicklichkeit im Berufe verwandte Stunde in dem Kalender der Gewissenhaftigkeit mit Minus verzeichnet. Ich weiß sehr wohl, daß das am leichtesten den Strebenden passiert, und es ist eine hoch achtbare Erscheinung; aber Ängstlichkeit und minutiöse Abrechnung mit sich selbst thut, weil nirgends, auch hier nicht gut. Dazu kommt, daß eine unterhaltend belehrende Lektüre eine ungemein erfrischende Kraft auf den Geist ausübt und ihn für den Ernst der Berufsarbeiten heiter belebt. Lehrer, welche sich dieselbe nicht erlauben, bekommen nur zu leicht etwas Schroffes, Eckiges und Einseitiges, was heitere, glückliche Kinder abstößt und den Lehrer aus den Kreisen ungenierter, freier Geselligkeit verdrängt. — Anm. Diesterwegs.

** Der undankbare Schüler, der Diesterweg öffentlich einen Verführer der Jugend nennt, wie es Anytos und seine Genossen von Sokrates sagten, war Emmerich (1841). In der Biographie haben wir darüber Näheres mitgeteilt.

Brandmarkung in einer weit verbreiteten politischen Zeitung, in der eine begründende Gegenrede nicht möglich war) ist mir dunkel geblieben; es hielt mich etwas ab, danach zu forschen.

Was sollte ich nun thun? mich durch ein Buch, eine Broschüre verteidigen? beweisen, daß ich kein Jugendverführer sei? Wie sollte ich das anfangen, wie war das möglich?

Ein aus alten Erinnerungen, Gram, Verachtung und anderen dunklen Momenten gemischtes Gefühl hielt mich davon ab. In meinen Papieren ist zwar das Erforderliche enthalten, ich fühlte das Bedürfnis, mir den Gram vom Halse zu schreiben, aber ich veröffentlichte es nicht; der Gegenstand war mir zu innerlich. Ich empfand zu viel, um denken zu können. Es giebt Fälle, wo dies der Fall ist und dann — verzichtet man auf Verteidigung. Man nimmt es hin wie ein Schicksal. —

Zweites Beispiel. 1835 veröffentlichte ich eine Schrift über die deutschen Universitäten, über das „Verderben" (das Verderbliche nach meiner Meinung) auf denselben.* Es war ein Stich in ein Wespennest. Es giebt eine eigentümliche Spezies von Hochmut und Stolz, der Professoren- und Gelehrtenstolz und Hochmut. Er geht über alles.** Der von ihm Angefüllte und Aufgeblähete erblickt jeden, der nicht zur Gelehrtenzunft gehört oder den er zu übersehen wähnt, tief unter sich; jeden nicht an der Gelehrtenbildung arbeitenden Lehrer verachtet er tief. Nach der Sittlichkeit und übrigen menschlichen Tüchtigkeit ist bei ihm nicht die erste Frage, sondern nach seinem Rang unter den Gelehrten. Wer es nicht weiß, der glaubt es nicht, wenn man ihm Thatsachen vorlegt, die es beweisen, daß nirgends in der Welt, unter keiner Klasse von Menschen, solche Rangstreitigkeiten, solcher Neid nnd solche direkte, wenn auch geheime Bosheiten vorkommen wie auf unseren Universitäten.

Natürlich fielen sie nun mit diesen Eigenschaften über mich her, über mich, den „Schulmeister", den banausischen Triviallehrer, den Menschen „auf dem Standpunkte des niederen Elementarunterrichts

---

* Über Diesterwegs Angriffe auf den Unterricht der Universitäten und die Erwiderungen von Thiersch und Leo, welchem Jahn im „Leuwagen" (= Scheuerbürste) antwortete, haben wir in der Biographie gehandelt. — Auch hinsichtlich der Mitteilungen über Diesterwegs Amtsentsetzung, die im „dritten Beispiel" behandelt wird, müssen wir auf unsere Biographie verweisen.

** „Der blinde Hochmut jener (oft nur sogenannten) Gelehrten vom Fache, emsiger Saumtiere des Wissenschaftsquarks und Residuums, die da glauben, daß nur sie, weil sie die Träbern tragen, auch den Geist mitgeladen haben, und daß daher niemand etwas wisse und niemand etwas schreiben könne und dürfe als sie — dieser albernste Hochmut kann zum Besten der Gesellschaft weder zu oft noch zu stark ins Licht gesetzt werden." Fürst Pückler, Allg. Ztg. 1840, Nr. 37. — Anm. Diesterwegs.

und beschränkten Unterthanenverstandes". In diesen Beziehungen am hervorragendsten der Hallische Leo, damals zwar schon bekannt, aber doch nicht so, wie ihn inzwischen die Welt kennen gelernt hat, den Erfinder der „Grünnasen", des „skrofulösen Gesindels" und der „materialistischen Kanaille". In der Richtung so nobler Gesinnungen traktierte er mich, den „Schuster" am Leisten der Schulmeisterei, als Mitglied einer Zunft, deren Leistungen sowohl wie die Anforderungen, die man an sie macht, unter dem Handwerk stehen.*

Was konnte ich dagegen machen? mich verteidigen? meinen Stand verteidigen? beweisen, daß es ein achtungswerter Stand sei? daß es gemein und nichtswürdig sei, die Schullehrer als solche zu verachten? kann man das einem beweisen, der es nicht glaubt?

Man kann es nicht. Wir können nicht einmal den Weltleuten beweisen, daß es kein erbärmlicher Stand ist. Wie jedermann, so beurteilen sie uns von ihrem Standpunkte aus, und von demselben müssen sie uns für Unglücksmenschen** halten, für verdammt zu niedrigem, gemeinem Dienst mit unmündigen, kindischen Wesen, verurteilt zu Niedrigkeit und Armut und der Geringachtung der Welt. Das Gegenteil kann ihnen nicht bewiesen werden, — natürlich kann überhaupt nicht bewiesen werden, daß die Schullehrer keine „armen Teufel" sind, weil sie dieses sind — aber es kann ihnen auch nicht bewiesen werden, daß ein edles und würdiges Moment in dem Schullehrerberufe liegt, weil es nicht möglich ist, ihnen von der Süßigkeit der Arbeit an einer Menschenseele eine Vorstellung zu geben. Auf diese Beweisführung ist also zu verzichten. Aus den genannten Gründen konnte

* Selbst ein Jakob Grimm hat sich von dieser gemeinen Ansicht nicht frei erhalten. Er sagt:

„Die Fähigkeit, die wir vom Schullehrer fordern und die er uns aufwendet, scheint mir an sich unter der eines ausgezeichneten sinnreichen Handwerkers zu stehen, der in seiner Art das Höchste hervorbringt, während der Lehrer ein fast jedem zugängliches Mittelgut darreicht, und sein Talent leicht überboten werden kann. Wir sehen nicht selten Männer, die in anderen Ständen verunglücken, sich hinterdrein dem Lehrgeschäft als einer ihnen gebliebenen Zuflucht widmen, ungefähr wie alte Jungfern, die nicht geheiratet haben, zu Kleinkinderbewahranstalten übertreten. Dies soll keine Herabsetzung des Lehramts ausdrücken, sondern klar machen, wie es durch eine verhältnismäßig niedere Kraft bedingt sei." Jakob Grimm in seiner im Jahre 1849 in der Berliner Akademie der Wissenschaften vorgelesenen Abhandlung über Schule, Universität, Akademie, S. 15. — Boz (Charles Dickens, der englische Romanschriftsteller), Viktor Hugo und Eugen Sue u. a. („Ehre, dem Ehre gebührt") haben andere Ansichten veröffentlicht, und unser Goethe sagt: „Wenn der Mensch alles leisten soll, was man von ihm fordert, so muß er sich für mehr halten, als er ist. Von niemand gilt dies mehr als vom Lehrer ‚im niedrigen Dienste des Elementarunterrichts'". — Anm. Diesterwegs.

** „Wen Gott verderben will, den verstockt er", und „wen die Götter hassen, den machen sie — zum Schulmeister". — Anm. Diesterwegs.

oder mochte ich dem Herrn Leo nicht antworten, ich fühlte auch, daß ich mich zu der „Virtuosität" seiner Redeweise nicht zu erheben vermöchte, ich überließ ihn daher dem bekannten „Alten im Barte", dem „Turnvater", der ihn mit seinem „Leuwagen" zu bürsten verstand, und zweifelte nicht daran, daß die Geschichte der Universitäten meine Anschauung von dem sittlichen Geiste der Herren Professoren und Studenten rechtfertigen würde, was im Jahre 1848 und nach demselben in betreff der ersteren sogar über mein Erwarten der Fall gewesen.

Herr Leo behauptete außerdem, daß aus meinen Reformvorschlägen hervorgehe, daß ich die akademische Freiheit nicht gekannt und als Bruder Studio wie ein Philister gelebt haben müsse, indem er zugleich das Corps- und Landsmannsschaftswesen verteidigte. Wie konnte es mir einfallen, mich gegen jene Vermutung zu verteidigen? Was ich in und an den „Corps" auf drei Universitäten erlebt, war überall Roheit, mitunter tiefste Gemeinheit und Liederlichkeit, nirgends war die Grundlage eines idealen oder wissenschaftlichen Strebens wahrzunehmen, und die Renommiertesten, d. h. die, welche sich durch Kneiplust und Duellsucht auszeichneten, wurden nachher die ärgsten Philister. Meine Meinung war und ist es noch, daß der Wert der Jugendjahre aus dem Leben der späteren Zeit durch Rückschluß mit Sicherheit erkannt werden kann. Nun frage man, wie groß die Zahl der freien Männer ist, welche aus der akademischen Freiheit hervorgehen! Aus der Antwort schließe ich, daß in der Einrichtung der deutschen Universitäten Grundfehler* liegen, die auch nicht verfehlen, von Tag zu Tag mehr hervorzutreten und fühlbarer zu werden. Von schulmeisterlicher Beaufsichtigung der Herren Studenten, wie die Neue Preußische Zeitung (2. August 1856) dem Herrn Leo nachsprechend behauptet, war keine Rede, wohl aber von der Notwendigkeit der Beseitigung der Rohheit und Unsittlichkeit, aus deren Übung, wie doch wohl die Erfahrung sattsam bezeugt, nichts weniger hervorgeht als ein freier Mann. —

Also: es giebt Fälle, wo man sich gegen Einwürfe und Beleidigungen nicht mit Erfolg verteidigen kann. (In gewissen Kreisen übt man in solchen Fällen aus „Ehrenhaftigkeit" die schandbare Sitte des Duells.)

Drittes Beispiel. Aus dem ersten Teile dieses „Jahrbuches" kennt der Leser die Geschichte meiner Entlassung aus dem Amte. In den ersten Jahren bezog ich mein Gehalt fort. Dann aber wollte

* Mehrere derselben hat Dr. Mager in der Pädagogischen Revue aufgedeckt, z. B. 14. B., S. 209, 17. B., S. 86 ff., außerdem Prof. Scheidler in seinem „Studentenspiegel", Jena 1843. — Anm. Diesterwegs.

man mich auf einen Posten versetzen, den ich, weil ich zu ihm keinen inneren Beruf in mir verspürte, nicht annehmen konnte. Dann pensionierte man mich.

In jene Geschichte spielte mein Verhältnis mit dem Schulrat Otto Schulz hinein, es war einer der wesentlichsten inneren Faktoren, über den ich nur das Nötigste offenbarte.

Über diese Angelegenheit — eine wahre, eigentliche Misère — verbreitet sich nun, sechs Jahre nach dem Tode des Schulrats, dessen Schwiegersohn Richter in seinem Buche: „Otto Schulz, ein Denkmal, Berlin 1855“, in der weitläufigsten Weise. Dieser Mann hat nichts von allen Vorfallenheiten gesehen und erlebt, er kennt mich so wenig, wie ich ihn; trotzdem fühlt er sich zu absurden, fabelhaften Mitteilungen ermutigt.

Abgesehen davon, daß er seinen Schwiegervater nicht nur als solchen, sondern auch in jeder amtlichen Beziehung trotzdem, daß er selbst gestehen muß, derselbe sei „gefürchtet und gemieden“ worden*), trotzdem, daß der Schulrat selbst sagt, „es sei nicht ganz leicht, mit ihm fertig zu werden“, und der Panegyriker eine Menge odiöser Streitigkeiten von ihm zu erzählen hat, apotheosiert und kanonisiert, was natürlich die Wirkung hat, daß er jedem Widerpart gegen dessen Wirken nichtswürdige Motive unterlegt, erzählt er von mir unter anderem folgendes:

„Ein Mann ward an die Spitze (des Seminars) gewählt, der sich zu gut dünkte für Elementarunterricht und für elementare Auffassung des Elementarunterrichts, und weil er nun einmal vermöge seiner Bildung auf das Elementare angewiesen war, mit Widerwillen zur einzig möglichen Sphäre der Volksbildung herabstieg und, um diesen Widerwillen los zu werden, an der Volksbildung zu rütteln und sie über ihre natürlichen Grenzen hinaus und in ein hohles Nichts zu treiben bemüht war.“

„Im Jahre 1846 mußte Otto Schulz das Decernat (über das Seminar) wieder übernehmen; die Anstalt war wirklich geworden, was sich voraussehen ließ: eine Ruine und ein Unding.“

„Daß er bis dahin (1839) persönlich Freundschaft und Freundlichkeit gegen O. Schulz und seine Familie erheuchelte, das ist schlimmer noch, als daß er in den 40er Jahren in den Rhein. Blättern und sonst, mündlich und schriftlich, versteckt und verblümt und offen auf O. S. schmähte und schimpfte.“

---

* Selbst Herr Bormann fühlte sich gedrungen zu sagen: „Er gehörte zu den Menschen, die mehr gefürchtet worden sind als geliebt“. (Brand. Schulblatt.) Dieses ist aber auch noch nicht die ganze Wahrheit. — Anm. Diesterwegs.

„Als nach langer Unterbrechung O. S. zum erstenmale wieder im Seminar zur Prüfung erschien und mit der ruhigen Würde eines Mannes, der auf dem Wege dahin alle Unbill vergessen hat und von neuem anzufangen bereit ist, wie unmännlich gebärdete sich da Diesterweg, maulend und trotzig saß er in einer Ecke und wollte von nichts wissen.“ *)

So, in dieser Weise geht es fort. Wie kann man sich gegen solche Behauptungen und Insinuationen, die ihm von irgendeinem (und von wem?) eingeblasen worden, verteidigen? Ich saß, wie er sagt, in einer Ecke, (es muß in einer Ecke des Schulsaales vor den Seminaristen, wo sich der wieder installierte Schulrat einfand, gewesen sein, an meinem Zimmer ging er vorüber, er hat es zum Zeichen seiner versöhnlichen Gesinnung nie wieder betreten!), ich that nicht Abbitte, was, wie Herr Dr. Richter meint, meine verfluchte Schuldigkeit gewesen — wie kann man dies und alles andere widerlegen? Wäre es nicht schon viel zu viel, wenn man sich herbeiließe, solche Erfindungen für schamlose Lügen und bodenlose Verdächtigungen zu erklären? In solchen Fällen schweigt man. —

Da der Mann (dieser Kenner) sich auch auf allgemeine Beurteilung des neueren Schulwesens und der Volksschullehrer (die er, wie weiland sein Herr Schwiegervater, „Elementargeister“ tituliert) einläßt und seine Ansicht die gegenwärtige Strömung charakterisiert, so will ich bei dieser Gelegenheit eine Probe davon geben (S. 136).

„Die beabsichtigte Ausbildung der Elementarlehrer ward bei der Menge und Beschaffenheit der dargebotenen geistigen Kost eine durchaus verfehlte, unerwünschte und unerwartete. Die Schattenseite jener Philosophie, nämlich die Verführung zu bodenloser Spekulation, zu Ungründlichkeit, zu Worten ohne Inhalt, zu Gedanken ohne Realität, ward mit Begier und Eifer von Lehrern und Schülern, Halbwissern und Halblernenden ergriffen und ausgebeutet. Wie er sich räuspert und wie er spuckt, das hatte man dem großen Philosophen richtig abgeguckt; man hatte die Kunst gelernt, Worte zu machen und stets bereit zu halten; die neue Methode, verbrämt mit Pestalozzischer Menschenliebe, ersetzte und verdrängte alles Positive und Reale; eine neue Sophistik thronte in Land und Stadt, und der dürftigste Elementargeist rühmte sich, mit seiner Dialektik alles zu begreifen, d. i. zu beherrschen“ und so weiter; denn wer kann Lust haben, solche Dinge abzuschreiben?

„Facit — mach dir nichts aus all' dem Gerede und geh' mit

* Ich schlage ihm vor, zur Verewigung seines Verdienstes an der Entdeckung dieser „Ecke“ eine Votivtafel mit seinem unsterblichen Namen aufzuhängen. — Anm. Diesterwegs.

Gott deinen geraden und guten Weg! So sollte jeder wackere Streiter für Recht und Licht sprechen, aber — ja der Zug zur Welt und ihrem Urteil ist doch zu mächtig, und verkannt zu werden, ist und bleibt ein unnennbares ewiges Weh."

Mit diesen Worten schließt Herr Dr. Richter die einseitige, übertreibende und verfehlte Schilderung des amtlichen Wirkens seines Herrn Schwiegervaters; ich adoptiere in bezug auf das, was er von meiner Wenigkeit sagt, jenes Facit, jedoch unberührt von dem angehängten Aber in betreff seiner. Die Meinung und Ansicht jedes Elementarlehrers in ganz Deutschland über das Volksschulwesen und seine Lehrer hat für mich mehr Bedeutung als die Stimme eines solchen Mannes. Man registriert sie höchstens; zum Widerlegen ist die Zeit zu kostbar.

Überdies bezeugt man einem Manne, auf dessen Widerlegung man sich ausführlich einläßt, Achtung, zu der in vorliegendem Falle keinerlei Grund vorlag. Weder seine Lehrerbegabung, noch seine schriftstellerische Befähigung vermochte es, mir Achtung abzunötigen. Einen Dutzendmenschen läßt man ungestört seine Wege wandeln. Goethe hat bei solchen Veranlassungen das richtige Wort:

Gar nichts Neues sagt ihr mir!
Unvollkommen war ich ohne Zweifel.
Was ihr an mir tadelt, dumme Teufel,
Ich weiß es besser als ihr." —

Viertes Beispiel. An anderer Stelle (Pädagog. Jahrbuch) habe ich von Herrn Seminardirektor Wangemann in Cammin in Pommern und von seinem Erlaß in der Hengstenberg'schen Kirchenzeitung* über die Regulative geredet; ich weise darauf hin.**

* Ein Wort von Immermann (Memorabilien, I., S. 270) aus dem Jahre 1840 paßt auch noch auf das Jahr 1857: „Die evangelische Kirchenzeitung und die mit ihr trollende Lämmleinsbrüderschaft hat den beiden (Goethe und Schiller) ihr Heidentum aufgestochen, und mancher meint, etwas recht Kluges gesagt zu haben, wenn er von sich giebt, daß Goethe doch keine Religion habe. Er hatte aber die Religion, ein großer Mann zu sein und den Ausländern Bewunderung abzuzwingen, während wir andern vor ihnen im Staube knirschten. Ich sage euch: diese zwei Heiden haben uns mehr genützt, als ihr guten Christen jemals uns nütztet, nützet und nützen werdet!" — Das Beleben ist Genie und den Geist nähren ist Religion. — Anm. Diesterwegs. — Der Goethesche Vers steht Zahme Xen. V.

** Wangemann wird von Diesterweg (Rhein. Bl. Neueste F. III, S. 45) ein Pfarrer „Altlutheraner des 16. Jahrhunderts" genannt, „der sich als Umkehrer und Revolutionär für einen Reformator der Schule des 19. Jahrhunderts hält". Sein Biblisches Hand= und Hilfsbuch zu Luthers kleinem Katechismus wurde in den Seminaren der Regulativzeit viel gebraucht. Er hatte in Hengstenbergs Evangelischer Kirchenzeitung von 1855 die Regulative verteidigt und die „revolutionäre Pädagogik", die seit Rousseau sich gebildet habe, angeklagt. Davon handelt Diesterweg im Pädag. Jahrb. von 1857, S. 172 f.

Die Lehrer sind nicht imstande, die „jugendfrischen Ideen“ der Regulative zu fassen. „Man darf sich nicht wundern, wenn alle diejenigen Lehrer, welche in dem System des Rationalismus groß gezogen waren, allen Ernstes eine absolut freie Stellung der Schule, d. i. jedes einzelnen Lehrers beanspruchten. Sie beabsichtigten wirklich, sich jeder Kontrolle zu entziehen und dadurch für die Faulheit, Untreue und das subjektive Belieben einen unbeschränkten Spielraum zu gewinnen.“

„Zugleich mit diesen Emanzipationsgelüsten trat der alte Adam in schamloser Gestalt hervor, und es wurde jedermann offenbar, daß die Pädagogik der Subjektivität auch Pädagogik des Egoismus geworden. Egoismus — das höchste Prinzip der Schule — die nicht mehr dienende Anstalt sein wollte als Helferin für Familie, Kirche und Staat, sondern in sich selbst den Zweck und das Ziel ihres Daseins fand, welches auf Kosten unsterblicher Seelen sich zu erträumten Zielen entwickeln sollte. Egoismus das belebende Prinzip, in welchem nicht das Ziel, sondern die Methode obenan stand, Egoismus endlich in ihren Vertretern, welche als § 1, § 2, § 3 ihrer Forderungen allezeit Geld und abermals Geld und zum drittenmale Geld aufstellten.“

Wie nennt man solche Expektoration? Widerlegt man die? Und sagt man ein einziges Wort zu Folgendem?

„Die Schule allein, als sie in das Stadium der Mündigkeit getreten, glaubte für sich weder eines Korrektivs noch einer Teilung der Verantwortlichkeit benötigt zu sein. Seit die Welt durch einen Diesterweg liebenswürdig geworden und durch diesen Riesengeist die Schachte nie geahnter Weisheit geöffnet waren, partizipierte jedes Jüngelchen an der unbestrittenen Infallibilität des großen Meisters und bekundete seine Schülerschaft durch eine, wenn es möglich gewesen wäre, noch größere Arroganz. Eine derartig repräsentierte Schule bedurfte natürlich keiner irgendwelcher Beaufsichtigung mehr; es wäre Zweifel an ihm gewesen, und ein solcher wog in den Augen der Generalpächter der Volksbildung schwerer als ein Zweifel an Gott.“

Die Methode, ach die Methode, die crux dieser Trefflichen! Wenn man diese neuesten Meister doch einmal zu examinieren die Wonne genösse! Übrigens verstehen sie sich auf eine Methode, die nicht so übel ist, auf die: andern zu schaden und zugleich sich selbst zu nützen; sie wissen sehr gut, was sie thun. Aber man widerlegt sie nicht; man signalisiert ihr Dasein, giebt eine Probe ihres Wirkens, indem man es den Kundigen überläßt, aus ihren Gedanken auf ihre Gesinnungen zurückzuschließen (denn die Gesinnung ist die Mutter der Gedanken), zugleich aber selbst ihren Jüngern zutraut, daß sie solche „Meister“ zu würdigen wissen werden. Die Lehrer sind, Gott sei

Dank, über sie hinaus. In Kirchenzeitungen können sie sich allenfalls noch breit machen, vor Männern ihres Schlages, in Hengstenbergischen Zeitungen, im „Volksblatt für Stadt und Land"; in pädagogischen Zeitschriften nicht mehr; man geht bei solchen unübertrefflichen Selbstschilderungen zur Tagesordnung über.

Aber das mögen die Lehrer wohl bedenken, was aus der von verehrungswürdigen Männern, wie Salzmann, v. Rochow, Pestalozzi, Wilberg, Natorp, v. Türk u. a., groß gezogenen Volksschule werden würde, wenn sie von Menschen der Art des Herrn Wangemann geleitet, die künftigen Lehrer von ihm und seinesgleichen, die sich als die Apostel eines neuen Schulevangeliums präsentieren: gebildet würden! Denn a bove majori discit arare minor. Diese Menschen rühmen sich öffentlich ihres Glaubens. Ein Glaube aber, der solche Gedanken und Gesinnungen, wie die obigen erzeugt, enthält offenbar ein böses, menschenfeindliches Prinzip.

Laßt fahren dahin, laßt fahren! Wir halten uns an das Wort Goethes: „Kann man sich vor boshafter Kritik nicht schützen, so muß man ihr zum Trutz handeln!"

Das ist das Beste, das müssen sie sich gefallen lassen, die heilige Hermandad ist von der Erde verschwunden, der Hexenhammer ist ihren Händen entwunden; uns, wie einst die Juden „Kammerknechte" des Kaisers waren, zu Kirchenknechten zu machen, geht auch nicht mehr, und die Ketzerriecherei findet nur noch Gehör in geweihten Klubs. —

Also: Kampf um die Wahrheit nach unsrer Überzeugung ist überall gut; aber nicht gegen jede Anklage verteidigt man sich.

Zwar — sagte einst Lessing — „muß ich mich über diesen Feind (den Hauptpastor Melchior Göze) beklagen, weil er mich, den Menschen, mißhandelt hat; aber soll ich, da es seiner Kritik gefallen hat, mich, den Schriftsteller in die Pfanne zu hauen, mich mit einem Worte verteidigen?" —

---

4. — Diesterwegs Liebe zu den Tieren. —*

Rhein. Bl. Neueste Folge XIV. S. 135.

1864.

Jugenderinnerungen sind unverwüstlich, unverlierbar.

Siegen, mein Geburtsort, liegt auf einem Berge, ist eine Bergstadt, auf drei Seiten von einem Thale umgeben, an das sich Berge anschließen (der sogenannte „Häusling" gehört zu den schönsten Bergformen, die ich je gesehen), die zum Teil mit Hoch- und Niederwald besetzt sind, in welchem hundert Vogelarten nisten und singen. Selbstverständlich gehörte es, wenigstens vor 50 und mehr Jahren, zu den höchsten Freuden der Siegener Jugend, die damals fast mehr auf den Bergen, in Wäldern und auf den Schmelzhütten als in den Schulen lebte, Nester zu suchen, nicht um sie auszuheben,* sondern um sich ihrer zu freuen. Doch wurde hier und da ein junger Vogel zum Aufziehen mitgenommen. Ein Schulfreund, der nachherige Direktor des Gymnasiums in Elberfeld, Seelbach, hatte ein ganzes Zimmer voll der mannigfaltigsten Arten. Dasselbe zu betreten, gehörte zu den Genüssen. Ich erinnere mich noch lebhaft des Aufruhrs, den ein hineingebrachter alter Sperber darin verursachte. Wir selbst holten meist aus dem sogenannten „Birkenwald", der aber ein Wald voll der prächtigsten, hochstämmigsten Eichen war, drei junge Adler aus dem Neste, zogen sie auf, und hatten das Vergnügen, sie so zu zähmen, daß sie herangewachsen über die Stadt dahinflogen und zur Fütterzeit heimkehrten, bis sie zu unserer höchsten Betrübnis eines Tages ausblieben. Aus diesen und ähnlichen Jugenderlebnissen schreibt sich meine Liebe zu der Tier-, besonders der Vogelwelt her.

Eine tiefe Entrüstung überkam mich daher mit meinen Reisegefährten am 15. August 1863 in Andermatt, eine Stunde unter dem Gipfel des Gotthard. Die Leser mögen dieselbe und die veranlassende Wahrnehmung aus folgender Anzeige, die wir nach der Reise in Berliner Zeitungen einrücken ließen, ersehen.

---

* Professor Gloger, von dem im Nachfolgenden die Rede ist, hatte, wie Diesterweg an obiger Stelle S. 141 berichtet, die Devise „Schutz den Polizisten der Natur!" Dieses Motto hat Diesterweg dem Aufsatz, aus dem wir das Obige entnommen haben, zur Überschrift gegeben. Derselbe soll aber eigentlich ein Bericht sein über das Buch des Professors Dr. J. G. Fischer in Stuttgart: Aus dem Leben der Vögel. Leipzig 1863. J. G. Fischer ist in späterer Zeit durch seine gedankenreichen und formschönen Dichtungen berühmt geworden. — Vergl. unsere Biographie S. 4 f. — Wir haben eine Stelle ausgelassen, welche von Glogers heute kaum mehr beachteten Schriften handelt.

** „Lauter Meisterstücke", sagt Hebel in seiner „Betrachtung über ein Vogelnest". „Gottes Werke macht niemand nach," fügt er hinzu. Anm. Diesterweg.

Naturräuberei!

Die Nacht vom 14. zum 15. August d. J. brachten wir in einem Wirtshause in Andermatt (auf dem Gotthard) zu. Am nächsten Morgen, als wir uns vor dem Hause zur Abfahrt rüsteten, sahen wir die Wirtin mit einer großen Schüssel vorbeiwandern. Es war buntes Gefieder darin. Neugierig folgten wir ihr in die Küche, und wir fanden in der Schüssel ein halbes Hundert der kleinsten Singvögel, die in der Frühe des Morgens gefangen worden waren und nun von der Wirtin zum Rupfen und Braten übergeben wurden.

Das ist die Räuberei, die auf jenen Höhen und Pässen, welche die Natur unseren Singvögeln zum Passieren angewiesen hat, getrieben wird und die wir hiermit als Naturräuberei signalisieren, als ein schändliches Gewerbe arbeitsscheuender Tagediebe. Denn ist es nicht ehrlos und schändlich, um schnöden Gewinns willen die Sänger unserer Wälder, die zugleich die nützlichsten Geschöpfe der Mutter Natur sind, zu vernichten, um sie einem Gourmand zum Dessert aufzutischen? Nicht mehrere Hundert dieser kleinen Geschöpfe reichen hin, den ordinärsten Hunger zu stillen.

Unsere Absicht bei dieser Mitteilung ist die, die schweizerischen Behörden auf dieses schimpfliche Gewerbe aufmerksam zu machen, und sie, die in achtungswerter Fürsorge für ihres Landes Eigentümlichkeit durch Gesetz die Gemse schützen, aufzufordern, diesen Schutz auch auf die Sänger unserer Heimat auszudehnen. Die Schulkinder werden gestraft, wenn sie ein Nest ausnehmen; wichtiger ist es, den Strolchen so ehrloses Gewerbe zu legen.

Mögen einzelne Geldgierige den Rheinfall bei Schaffhausen und die Wasserfälle bei Meiringen, vielleicht auch bald auf dem Rigi und dem Pilatus den Sonnenaufgang für Geld sehen lassen; aber solche Naturräuberei muß nicht nur den Ökonomen, sondern jeden Naturfreund empören. Haß der Geldgier und — der Genußsucht!

Berlin, 18. September 1863.

Dr. Diesterweg. Sanitätsrat Dr. Holthoff.

Am 31. Dezember 1863 beschloß ein berühmter Tier- und Menschenfreund, der ehemalige Professor Gloger in Berlin, sein ruhmreiches und doch so elendes Leben, ruhmreich, weil er sein Leben mit großem Erfolg dem Schutz der Tiere, besonders der Vögel, gewidmet hatte, elend, weil es ihm trotzdem jämmerlich erging. Er starb in großer Armut.

Gloger empfing von vielen Seiten, selbst aus Paris, anerkennende Schreiben mancherlei Art; aber davon kann man nicht leben. Der verdienstvolle Mann ist ein neues Beispiel deutschen Märtyrertums.

Wir haben bereits Vereine zum Schutz nützlicher Tiere, Vereine zur Verhütung der Tierquälerei. Aber was hilft's? In Berlin verfallen noch alljährlich Dutzende von Menschen wegen Quälerei von Pferden und Hunden u. s. w. den Polizeistrafen. Mit der Jugend muß angefangen werden. Hier liegt ein Feld edler Thätigkeit für die Lehrer vor, nicht bloß um in national-ökonomischer Hinsicht Nutzen zu stiften, da die Vögel die schädlichen Insekten vertilgen, sondern auch in bezug auf Humanität, Respekt vor der Natur und Liebe zu derselben. Die Alten verurteilten einen Knaben zum Tode, weil er einer Wachtel die Augen ausgestochen hatte, indem sie sehr richtig der Meinung waren, solche Ruchlosigkeit werde sich später in Grausamkeit gegen Menschen offenbaren. Die deutschen Lehrer denken an Gemütsbildung. Pflanzet Achtung und Liebe und Kenntnis der Pflanzen- und Tierwelt in die Seelen der Kinder, und ihr könnt euch des Geschwätzes über Gemütsbildung überheben. Nach alter Sage setzte Walter von der Vogelweide in seinem Testamente fest, daß auf seinem Grabsteine zwei Gruben angebracht werden sollten, die eine mit Wasser, die andere mit Körnern zu füllen, „damit die Vögel, die ich allezeit geliebt, herbeikommen und guter Dinge bei mir sind.“ —

Schützet und speiset die Vögel im Winter, besonders die Insektenfresser, die so großen Nutzen stiften! Dr. Brehm macht in der „Gartenlaube“ auf die Meisen besonders aufmerksam, die in der Vertilgung der Insekten „das Größte leisten“. Ein Pärchen verzehrt mit seiner Brut vier Millionen — durch Beobachtung und Berechnung erwiesen. Darum „Fütterung derselben in der Nähe unserer Wohnungen!“ „Welch' hohes Entzücken gewährt ihr lustiges Treiben bei der Fensterfütterung unseren Kindern! Wie wird ihr Mitleid und ihre Mildthätigkeit dadurch erregt! Werden sie dadurch nicht gewöhnt, gleiche Mildthätigkeit gegen leidende Mitmenschen zu üben? „Nun wollen wir auch den armen Vögeln bescheren“ — riefen unsere Kinder in ihrer Weihnachtsfreude. Ist das nichts, nichts die Freude an der Natur und ihren Geschöpfen?“ U. s. w.

Roßmäßlers „Aus der Heimat, 1864 Nr. 6.“

Als Eckermann seinem Gönner Goethe einst die Geschichte von einem Rotkehlchen, welches junge Meisen, deren Eltern abhanden gekommen waren, zu füttern beeifert war, erzählt hatte, rief Goethe aus: Das ist eine der schönsten Geschichtchen, die ich jemals gehört habe! Das ist rührend, das müssen Sie Kindern erzählen! —

Nach diesem Exkurs komme ich nun auf die oben genannte Schrift — mit innerer Befriedigung und lebhafter Freude. So, wie der Prof. Fischer thut, so muß man das Leben der Vögel darstellen, so muß man die Jugend und die Alten belehren, so muß man zur Jugend reden, wenn man die oben genannten edlen Zwecke mit Sicherheit er-

reichen will. Das Büchlein gebet ihr, humane Naturfreunde unter den Lehrern, euern Schülern in die Hand, ihr thut ein gutes Werk. Es ist nicht nur sehr belehrend, sondern auch amüsant zu lesen, und verbreitet edle Gesinnungen. In der That, ein Knabe oder ein Mädchen, das sich des Nesterbaus der Vögel nicht nur nicht freut, sondern sogar dieselben mutwillig und frech zu zerstören geneigt ist — nicht freut über die Sorgfalt, mit welcher die lieblichen Lufttiere ihre Eier ausbrüten und die Jungen füttern (mit alleiniger Ausnahme des „sorglos glückseligen Waldlumps", des Kuckucks) — nicht freut über ihr buntes Gefieder und ihren Gesang („nur solang sie lieben, singen sie"), der Nachtigall und der Lerche, des Kanarienvogels und des Zeisigs, der Amsel und des Staars: er schlägt wie eine Wachtel, er pfeift wie ein Schäfer, er schrillt wie eine Windfahne und wie eine Säge, er girrt wie eine Taube, er bellt wie ein Hund, er schnalzt mit der Zunge u. s. w. — sich nicht freut der Beobachtung des leichtfertigen Spatzes (nach Masius des Proletariers unter den Vögeln), der harmlosen Grasmücke, des traulichen Rotkehlchens, des stolzen Wiedehopfs, der zierlichen Bachstelze, des philosophisch-pedantisch einherschreitenden Storchs, des majestätischen Schwans, des ritterlich-tapferen Hauspaschas (des Hahns), der mit den Jungen zornwütigen Henne, des Kreise ziehenden Falken oder Adlers, der beschwingten Möve u. s. w. u. s. w.: ein Knabe oder ein Mädchen dieser Art (Gottlob, in Deutschland sind sie selten) wäre nichts wert.

Beschenket sie zu Weihnachten und an Geburtstagen mit dem Büchlein von Prof. Fischer: „Aus dem Leben der Vögel!" —

X.

Das Allgemeine aus dem Wegweiser für deutsche Lehrer.*

---

* Die Geschichte des „Wegweisers" haben wir in der Biographie S. 35 f. mitgeteilt. Als die 2. Auflage des Buches erschien, stand Diesterweg auf der Höhe seiner praktischen Wirksamkeit und seines pädagogischen Denkens. Die 3. und 4. Auflage hat aber manche Erweiterungen erfahren, nicht bloß durch gelegentliche Zusätze oder Anmerkungen, die durch die pädagogische Lektüre des Verfassers und seine tägliche Erfahrung veranlaßt waren, sondern auch im eigentlichen Text. Außerdem hat in manchen weniger wesentlichen Punkten Diesterwegs Ansicht nach dem Pestalozzijubiläum sich so geändert, daß z. B. die Beurteilung Pestalozzis nach 1846 auf ganz anderem Standpunkte steht, als was er vor diesem Jahre über ihn gesagt hat. Endlich ist mit Diesterwegs Dienstentlassung für ihn manche Rücksicht weggefallen, welche ihn bisher verhindert hatte, seine Ansichten so unumwunden auszusprechen, wie es in der 4. Auflage des Wegweisers geschehen ist. Diese Umstände haben uns veranlaßt, im Folgenden den Text der 4. Auflage wiederzugeben, aber alle nicht ganz unwesentlichen Änderungen gegenüber dem Texte der 2. Auflage zu verzeichnen. Es ist deshalb bei jeder Anmerkung angegeben worden, ob sie der 2. oder der 4. Auflage angehört, und im Texte sind diejenigen Stellen in Klammern geschlossen worden, welche in der 2. Auflage noch nicht zu sehen sind. Auf die 1. und 3. in gleicher Weise einzugehen, erschien nicht notwendig; es wäre auch ohne viele Umständlichkeiten nicht zu machen gewesen. — Wir haben auch unwesentliche Anmerkungen stehen lassen, welche der gleichzeitigen Lektüre des Verfassers entstammen und heute keinerlei Bedeutung haben. Der Text der 2. und der 4. Auflage sollte, soweit er das Allgemeine betraf, unverkürzt zum Abdruck kommen. Nur die Beurteilungen der unter III, 4 empfohlenen Bücher sind weggeblieben. Dagegen haben wir darauf verzichten müssen, weitere Nachweise zu Diesterwegs zahlreichen Citaten zu geben.

I.

Die Bestimmung und Aufgabe des Menschen- und Lehrerlebens.

Gott, der Herr, setzte den Menschen auf die Erde, damit er seine Bestimmung erfülle. Wie nichts in der ganzen, unendlichen Schöpfung ohne Zweck, Ziel oder Bestimmung dasteht, so hat auch der Schöpfer des Menschen ihm selbst ein höchstes Ziel gestellt, damit er durch Erfüllung seiner irdischen Bestimmung dasselbe erreiche. Wenn die bewußt- und willenlosen Werke und Geschöpfe der Hand Gottes: Sonne, Mond und Sterne, die Elemente mit den Steinen und Pflanzen ꝛc., ihre Bestimmung niemals verfehlen, indem sie den Kräften und Gesetzen, die der Herr der Natur in sie hineinlegte, in blinder, absoluter Notwendigkeit gehorchen; wenn die Tiere unter der unumschränkten Herrschaft des Instinktes gleichfalls mit untrüglicher Sicherheit dem Willen des Schöpfers gemäß leben, weil sie auch unter dem Gesetze der Naturnotwendigkeit stehen: so kann dagegen der seiner selbst bewußte, sich mit Willkür oder mit freiem Entschluß bestimmende Mensch seine Bestimmung zum Teil oder auch gänzlich verfehlen. Er steht nicht unter dem blinden, keine Wahl und Freiheit zulassenden Gesetze der äußeren Notwendigkeit, sondern unter dem Gesetze der inneren Freiheit.* Nicht instinktartig wird er dem eigentlichen Ziele seines Lebens zugeführt; nur mit klarem, hellem, besonnenem Bewußtsein ist es zu erreichen. Gesetzt, bleibend gesetzt ist es ihm von dem Schöpfer selbst; aber der blinde Instinkt nennt es ihm nicht mit zweifelloser Gewißheit und zeigt ihm nicht den Weg und die Richtung zu demselben. Ohne klares Selbstbewußtsein, ohne geistige Untersuchung und Prüfung kennt er weder das Ziel, noch die Bahn, die zu demselben hinführt, noch die Mittel, die er zu wählen hat, um dasselbe mit Sicherheit zu erreichen.

Daher ist es von jeher die ernste Aufgabe der tiefsten Denker und Fortbildner des Menschengeschlechts gewesen, das Ziel oder die

* Gegensatz zum äußeren Zwang. An Herbarts „Idee der inneren Freiheit“ ist nicht zu denken; denn diese läßt eine innere Nötigung (Determination) zu.

Bestimmung des Menschenlebens mit Untrüglichkeit zu bestimmen. Es ist dies ein Gegenstand von der unermeßlichsten Wichtigkeit. Irren wir in der Auffassung unserer Bestimmung, so verfehlen wir die Aufgabe unseres Lebens, und wir werden nicht, was wir werden sollen. Es ist ein grauenhafter, schrecklicher Gedanke, umsonst oder vergebens gelebt zu haben, erschaffen gewesen zu sein zu einer erhabenen, großen, unendlichen Bestimmung, begabt mit Anlagen und Kräften, die über alles Glänzende und Herrliche der irdischen Welt hinausgehen — vergebens und umsonst!

Begierig fragen wir daher nach der Bestimmung des Menschenlebens und nach der Aufgabe, die daraus jedem einzelnen Menschen erwächst. Denn da der Mensch nicht nach blindwaltenden Gesetzen, in dumpfem, unbewußtem Hinleben seine Bestimmung zu erreichen vermag, so muß er dieselbe mit Klarheit des Geistes erkennen und seine ganze Kraft sein ganzes Leben hindurch daran setzen, sie zu erfüllen. Des Menschen irdisches Leben liegt im stetigen Ablaufe der Dinge, in der Zeit. Was er erstreben will, gelingt nur allmählich, nicht auf einmal und plötzlich. Aber das Ziel muß von Anfang an ihm fest vor Augen schweben, und das Streben nach demselben darf ihn nimmer verlassen. Verklärt* es sich ihm im Ablaufe seines Zeitlebens auch immer mehr und mehr: dunkel erkennen oder ahnen muß er es doch von der Zeit an, wo das klare Selbstbewußtsein in ihm erwacht. Das Ziel des Lebens läßt sich nicht in einem nach Jahren zum voraus abzugrenzenden Zeitraume erreichen; nur im Gange der Entwickelung des Lebens selbst.

Wir fragen daher nach dem Begriff und dem ihm entsprechenden Ausdruck, welche uns die Aufgabe des Lebens nennen.

Es giebt zwei Quellen, aus welchen der Mensch diese Erkenntnis schöpft: die Mitteilung der Erfahrung und des Nachdenkens anderer Menschen, die vor uns gelebt haben, und der eigene Geist — Überlieferung und Selbstdenken. Nicht ausschließlich schöpft der einzelne Mensch die Wahrheit aus einer dieser Quellen; er muß sie beide benutzen. Er muß sich umsehen nach dem Ergebnis der Geschichte im Ablaufe der Jahrtausende und dieses Gegebene mit prüfendem Geiste untersuchen. Darum erforscht er mit Sinn und Geist den Inhalt unserer heiligen Bücher, lauscht den Aussprüchen der Weisen der Vorzeit, fragt die denkende Mitwelt, damit ihm die Aufgabe des Lebens des ganzen Menschengeschlechts und die eigene in voller Klarheit vorschwebe und er zugleich die Mittel erkenne, welche ihm die Erreichung derselben verheißen. Dies ist vor allem die große, heilige Aufgabe des für die Wahrheit begeisterten Jünglings.

* D. h. wird es ihm klarer bewußt.

Nachdem er unter dem Prinzip der Autorität aufgewachsen, in dem Glauben und in der Überzeugung seiner Väter erzogen worden, tritt er in der Fülle seiner Kraft und unbeengt durch die Sorgen und Kämpfe des Lebens mit dem alten Göttersohne Herakles* auf den Scheideweg des Lebens, wo ihm die Frage nach dem Wesen seiner Bestimmung aufgeht und ihn mit unendlicher, heiliger Sehnsucht ergreift. Er will den Pol seines Lebens kennen lernen, damit er unwandelbar nach ihm strebe — den Mittelpunkt seines ganzen Daseins und Wirkens. Es ist eine erhabene, heilige Zeit, wo der Mensch sich solche Fragen stellt; wo ihn jede wahre Antwort, die seiner heißen, brennenden Begierde wird, mit heiligem Feuer durchglüht und den Entschluß in ihm zur Reife bringt, sein Leben daran zu setzen, das Ziel zu erreichen. In dem wahren, edlen, tiefen Jüngling ist es nicht ein vorübergehender Rausch der Begeisterung und des Enthusiasmus; die Begeisterung begleitet den tieferen Menschen in das Leben hinein und leuchtet ihm und befeuert ihn durch die Tage und Nächte des Daseins hindurch, damit er nur sein Leben nicht verliere. Die Bestimmung des Menschen ist eine Aufgabe des Lebens. Wann sie erreicht sei, es läßt sich von dem Lebenden nimmer und nimmer sagen; er erreicht sie im Streben; das Streben, das bleibende, ewig junge, frische Streben auf der rechten Bahn ist die Erreichung, die Erfüllung.

Darum fragen wir nach dem Inhalt unserer heiligen Bücher, nach den Aussprüchen der Weisen aller Zeiten, nach den lauteren Sprüchen unseres eigenen Inneren.

Es wäre zum Verwundern, wenn der Ausdruck der Antwort auf die Frage, die wir uns stellen, zu allen Zeiten, aus dem Munde der verschiedensten Denker, der eine und gleiche wäre. So ist es nicht, so kann es nicht sein. Aber im Wesentlichen, in dem Kerne, in dem Geiste werden sie alle übereinstimmen. Denn die Bestimmung des Menschen ist für alle die eine und gleiche, wie verschieden auch der Ausdruck, die Bezeichnungsweise sein möge. Verschieden ist und bleibt die Eigentümlichkeit der Menschen, verschieden ihr Standpunkt; und darum zeigt sich ihnen das Wahre der Dinge von verschiedenen Seiten. Wie verschieden daher auch die Antworten auf unsere Frage lauten mögen, in der Hauptsache sind sie einig und gleich.

Die Heilige Schrift bezeichnet das Wesen der menschlichen

* Dem jungen Herakles erscheinen bei Xenophon (Denkwürdigkeiten II, 1, 21 f.), als er unschlüssig war, ob er den Weg der Tugend oder den des Genusses wählen solle, zwei Frauen, von denen die eine ihm Wohlleben und sinnliche Freuden, die andere Arbeit, Wohlgefallen bei Gott und Menschen und ewigen Nachruhm versprach.

Bestimmung des Menschenlebens [illegible] [...]ähnlichkeit, Gottesfurcht.
ist dies ein Gegenstand von der [illegible] dem Nächsten (Divinität.*
wir in der Auffassung unserer [illegible] [...]iedenen Standpunkte aus. [illegible]
gabe unseres Lebens, und wir [illegible] die Augen. Wie auch der
Es ist ein grauenhafter, schreckliche[...] Standpunkte, nach dem Maße
gelebt zu haben, erschaffen [illegible] [...]chste Wesen denken möge, es ist
unendlichen Bestimmung, [illegible] [...]hnten kann, also das erhabenste
alles Glänzende und Herrliche [illegible] [...]ungen. Natürlich entsteht nach
vergebens und umsonst! [illegible] [...]eitere Frage nach dem Inhalt

Begierig fragen wir daher [illegible] der Gottähnlichkeit, was sie sei
lebens und nach der Aufgabe, [illegible] gut, wenn wir auch andere
erwächst. Denn da der [illegible] vernehmen.
in dumpfem, unbewußtem [illegible] [...]uere nennen als Ziel des Menschen-
vermag, so muß er dieses [illegible] Tugend** und Glückseligkeit
seine ganze Kraft sein [illegible] [...]aftigkeit — das Wahre,
füllen. Des Menschen [illegible] So lautet die Antwort aus
Dinge, in der Zeit. [illegible] **
nicht auf einmal und [illegible] der Vollendung die Bildung
ihm fest vor Augen [illegible] Anlagen und Kräfte des
ihn nimmer verlassen. [illegible] Dieses ist der formale
lebens auch immer mehr [illegible] das formale mit dem materialen
er es doch von der [illegible] des Menschen: die Selbst-
erwacht. Das Ziel [illegible] Schönen und Guten.
zum voraus abzugrenzen, [illegible] [...]ich nur der Form nach ver-
Entwickelung des Leb[...] [illegible] Wie dir daher der eine

Wir fragen da[...] [illegible] [...]gen möge, auf dem Standpunkte,
Ausdruck, welche uns [illegible] ihm sei: Vernünftigkeit,

Es giebt zwei [illegible] du willst. Vielleicht verdient
[illegible]
anderer Menschen.

Überliefer[...] [illegible]

---

* [illegible] bei J. K. Greiner [illegible] 1. Aufl. [illegible]

** [illegible]

der Ausdruck: **Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten** den Vorzug vor allen anderen. Er enthält ein **formales Prinzip**: die **Selbstthätigkeit**, und ein **materiales**: das **Wahre und Gute**, oder das **Wahre, Schöne und Gute**. Die Selbstthätigkeit besagt, daß der Mensch nicht leidend und duldend, in Selbstwegwerfung und Selbstvernichtung, sondern in Thätigkeit und Anstrengung seine Bestimmung anzustreben habe; sie spricht aus, daß der Mensch den Grund seines Strebens und Handelns in sich selbst zu suchen, aus sich heraus zu nehmen, daß er sich selbst zu bestimmen habe, d. h. das **Prinzip der freien Selbstbestimmung**, die **Freiheit** ist damit gesetzt. Der materiale Inhalt, das **Wahre und Gute**, nennt den objektiven Gehalt des Lebens.* Durch das Ganze wird also der Gedanke dargestellt, daß dem Menschen durch die Ideale des Wahren und Guten für immer und ewig die Ziele des Strebens genannt seien, die er mit freier Selbstbestimmung, in reiner Liebe zu ihnen, als den höchsten Gütern der Menschheit, mit Anstrengung und Aufbietung aller seiner Kräfte zu erringen habe. Dieses ist und bleibt das eine, erhabene, ewige Ideal aller einzelnen Menschen und des ganzen Geschlechts, welches dadurch Gott, der das Wahre und Gute an sich ist, ähnlich wird. — Von zwei verschiedenen Seiten läßt sich, wie eben angedeutet, die Idee der Bildung fassen; nämlich entweder als ein außer dem Menschen Befindliches, an sich Vollendetes, das er sich als Vorbild und Zielpunkt seines Strebens vorhält, oder als ein durch seine Entwickelung allmählich Werdendes. Jenes stellt die **religiöse**, dieses die **philosophische** Idee der menschlichen Bildung dar. Beide sind nicht in ihrem Wesen, nicht in ihrem Ziele, sondern in den Anfangspunkten und Richtungen verschieden. Im ersten Falle sucht man die Idee der Bildung dem einzelnen Menschen als das Vollendete vorzuführen, ihn für dasselbe zu gewinnen und ihm zu zeigen, daß er durch Anstreben an dieselbe die edelsten Keime seines Wesens entwickele; im andern Falle entwickelt man den Gedanken der persönlichen Freiheit als ein Erzeugnis des vernünftigen Geistes bis zu der Vollkommenheit, wo sie mit dem Sein des vollkommensten Wesens übereinstimmt. Dort wird das Göttliche zuerst gesetzt, der Mensch wird durch dasselbe verklärt; hier beginnt man mit dem Sittlichen und erhebt es bis zur Übereinstimmung mit dem Göttlichen. Dort will man den Menschen **von Gott aus** erziehen, hier **zu Gott hin**. Jenes ist der religiöse Humanismus, dieses der philosophische oder anthropologische. Der erste beginnt mit der Frömmigkeit und führt zur Sittlichkeit; der zweite verklärt die Sittlichkeit zur

* Vergl. unsere Anmerkung zu I, 1: „Über das oberste Prinzip der Erziehung" 1. Bd. S. 127.

Frömmigkeit. In ihrer Vollendung sind sie eins (identisch), die Übereinstimmung des Glaubens und Wissens. Das Christentum enthält die religiöse Idee der Bildung. Es ist vollendet in sich. Aber seine Auffassung ist verschieden, je nach dem Standpunkte der einzelnen Völker und Individuen. Mit der Bildung entwickelt sich die Vorstellung von seiner Vollendung immer deutlicher und erhabener; es bleibt das ewige Ziel aller lebendig strebenden Menschengeister.

Dieses Lebensziel zu erreichen, ist eine unendliche, erhabene Aufgabe. Sie ergreift und begeistert den Jüngling und den Mann und steht über dem Horizonte des Lebens fest und unwandelbar wie der Pol des Himmels. Sie vollkommen und ganz zu lösen, es mag keinem sterblichen, endlichen Wesen, wie der Mensch ist, gelingen; aber wahr und ewig ist ihr Sinn, ihre Bedeutung. Mögen einzelne Ereignisse des wechselvollen Lebens mich für Augenblicke oder längere Zeit von der Richtung zu diesem Ziele meines Daseins verschlagen; mögen menschliche Schwächen und Verirrungen mir den Glanz dieser ewig leuchtenden Sonne verdunkeln: ich kehre, ist der Sinn für das Edle und Große nur einmal und sicher in mir erwacht, wieder zur rechten Bahn zurück, und nach Zerstreuung der Wolken leuchtet mir das ewige Gestirn wieder mit erneuertem Glanze. Fest und unwandelbar steht im Menschen, in dem die Menschheit Wurzel geschlagen und in dem das Bewußtsein seiner großen Bestimmung hell geworden, der Entschluß, sein Leben dem Dienste des Wahren und Guten zu weihen, mit aller Anstrengung, trotz aller Hindernisse und Schwierigkeiten, das für wahr Erkannte in seinem Leben zu realisieren. [„Vor einer Vernunft ohne Schranken" — sagt Schiller — „ist die Richtung zugleich die Vollendung, und der Weg ist zurückgelegt, sobald er eingeschlagen worden."] Durch unausgesetztes Streben nach dem Ziele seines Lebens löset er die Aufgabe des Lebens. Sie ist ihm von seinem Schöpfer gesetzt; er setzt sie sich selbst; er macht sich die Erziehung seiner selbst zur Lebensaufgabe; das Leben ist ihm die Schule zur Erziehung für die Vollendung der Menschheit in ihm selber.

[Über einen Gegenstand von solcher Wichtigkeit, wie der eben besprochene, fügen wir noch einige Erläuterungen und Aussprüche anderer bei.

Das an die Spitze gestellte Erziehungs- und Bildungsprinzip: Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen, Guten, welches ein formal-subjektives (Selbstthätigkeit) und ein real-objektives Moment (das Wahre, Schöne, Gute) enthält, wird manchem vielleicht wegen seiner Allgemeinheit, die jedoch nicht mit Unbestimmtheit zu verwechseln ist, nicht zusagen. Aber diese Allgemeinheit ist ein Vorzug. Die Gegner werden wissen wollen, was das Wahre, Schöne, Gute sei. Denen erwidere ich: Das läßt sich nicht absolut,

für alle ewige Zeiten festsetzen. Es wechselt mit den Zeiten. Das Wahre, Gute, Schöne ist dem Jüngling, wenigstens zum Teil, ein anderes, als dem Greise.* Auch das Menschengeschlecht hat eine Jugend und ein männliches Alter. Die Wahrheit ist nichts Fertiges, sondern ein Werdendes. Es giebt für Menschen nicht eine, in keiner Beziehung unveränderliche Wahrheit. Die Wahrheit ist ein Erzeugnis der Menschheit, ein Produkt ihres Standpunktes und ihrer Bedürfnisse. In ihrer Jugend erzeugt sie die den Bedürfnissen der Jugend entsprechende, im Mannesalter die männliche Wahrheit. Mit dem Menschengeschlechte befindet sie sich in ewigem Fluß.** Nichts ist dauernd als der Wechsel. Das nachfolgende Geschlecht verliert oft nicht bloß die Wahrheit, welche ein früheres Geschlecht beglückte, sondern auch sogar das Verständnis derselben. Nichts ist darum der Natur des Menschen widersprechender, als das Dringen auf unwandelbare, unveränderliche Ansichten und Überzeugungen. Jedes unabänderliche, d. h. für unabänderlich erklärte Dogma beengt den menschlichen Geist und beinträchtigt den Fortschritt nach immer höherer und höherer Erkenntnis. Deshalb darf ein allgemeines Erziehungs- oder Bildungsprinzip keinen positiven, für alle Zeiten festgestellten Inhalt enthalten, sondern es kann nur aus einer formalen Bestimmung (Selbstthätigkeit) mit dem Ziele **wohin** (das Wahre, Schöne, Gute), ganz allgemein ausgedrückt, bestehen.

Wenn **Curtmann***** als Erziehungsprinzip die „christliche Zivili-

---

* So wenig wie der Mensch, so wenig vermag ein Volk oder die Menschheit zu allen Zeiten dasselbe. Oft begreift man es kaum, daß man zu der oder der Zeit dieses oder jenes vermochte. Alles Irdische ist an Bedingungen geknüpft. Darum ist es auch eine so große Thorheit, von einem Manne, der etwas geleistet hat, zu fordern, er hätte auch noch anderes leisten sollen, und zu begehren, er hätte ein anderer sein sollen, als er gewesen. Es ist die Frage, ob dann irgendeiner irgendetwas geleistet hätte. Virtuose Eigenschaften und einseitige Richtungen bedingen einander. — Anm. **Diesterwegs**.

** „Überzeugungen wiedergeben; volkstümliche, in den Gemütern der Menschen erstorbene Dogmen wiedererwecken; wiederherstellen, was die Zeit zerstört hat, ist ein unsinniges Wort; es heißt, gegen die Natur und den Geist der Geschichte ankämpfen; es heißt, in einem der Vorsehung und Geschichte, die die unsichtbare Spur derselben ist, zuwiderlaufenden Sinne vorwärts schreiten; man kann an keinem Ziele anlangen, als wenn man in dem Geiste vorwärts schreitet, in welchem der Herr die Ereignisse und Ideen lenkt, der Lauf der Zeit geht nie zurück." **Lamartine** (Reise in dem Orient). „Jede Wahrheit ist ein Kind der andern, **ein Kind der Zeit**." Ders. — Anm. **Diesterwegs** (4. Aufl.).

*** **Curtmann** (Lehrbuch der Allg. Pädag.) stellt zunächst „die unter den gegebenen Verhältnissen möglichste menschliche Vollkommenheit" als Zweck der Erziehung auf, kommt aber später (§ 14) dazu, die „Förderung der christlichen Zivilisation unter der Jugend" als Erziehungsziel für unsere Zeit zu nennen.

sation" aufstellt, so ist das gleichfalls ein allgemeines Prinzip, wenn auch weniger allgemein und universal als das obige. Auch es trägt den Charakter der Veränderlichkeit an sich. Denn die christliche Zivilisation ändert sich mit den Zeiten. Unser Prinzip fordert von dem, der sich zu ihm bekennt: Strebe jeder Zeit das an, was dir deine Überzeugung als das Wahre und Gute aufstellt! Darin liegt die Anerkennung der Rechte der Subjektivität. Der Mensch soll seiner eigenen lauteren Überzeugung von dem Rechten und Guten folgen. Die Überzeugung von dem, was das Rechte und Gute sei, darf sich ändern und ändert sich in der Regel in jedem fortschreitenden Menschen; nur die Gesinnung, das jedesmal für wahr und gut Erkannte zu wollen, soll sich nicht ändern. Jenes Prinzip huldigt daher dem Gedanken eines ewigen Fortschritts der Menschheit. Ihm zufolge giebt es keinen objektiven Maßstab, nach dessen Inhalt für alle ewigen Zeiten der Wert der Menschen gemessen werden könne. Einen solchen feststellen, ist Beschränktheit; ihn auf Individuen anwenden, Ungerechtigkeit. Statt, wie es recht ist, die Menschen im Flusse und nach dem Charakter ihrer Zeit und ihrer Subjektivität zu beurteilen, werden dann selbst die allertüchtigsten und darum individuellsten in ein Prokrustesbett geschoben und — verworfen. Statt uns — sagt Goethe bei Eckermann von Schiller und sich selbst — zu kritisieren und zu bekritteln, sollten die Zeitgenossen sich freuen, daß sie zwei solcher Kerle, wie wir sind, gehabt haben.

Der Endzweck aller gesellschaftlichen Verbindungen der Menschen (der Staatszweck) ist nach Fichte die Kultur, d. h. „die Übung aller Kräfte auf den Zweck der völligen Freiheit und Unabhängigkeit von allem, was nicht wir selbst, unser eigenes Selbst ist. Diese Kultur zur Freiheit ist die einzig mögliche Bestimmung des Menschen, insofern er ein Teil der Sinnenwelt ist; welcher höchste sinnliche Zweck aber wieder nicht Endzweck des Menschen an sich, sondern letztes Mittel zur Erreichung seines höheren geistigen Endzweckes ist, der völligen Übereinstimmung seines Willens mit dem Gesetze der Vernunft. Alles, was Menschen thun und treiben, muß sich als Mittel für diesen letzten Endzweck in der Sinnenwelt betrachten lassen, oder es ist ein Treiben ohne Zweck, ein unvernünftiges Treiben."

Über Diesterwegs Zweckdefinition sagt er in einer Anmerkung zu § 2 (in der 5. Auflage seines Buches): „Diesterweg setzt die menschliche Bestimmung formal in Selbstthätigkeit, material in das Wahre, Schöne und Gute, woraus die Formel entspringt: die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten. Er ist darüber sehr heftig angegriffen worden, weil man darin die Christlichkeit vermißt. Sicherlich widerstreitet aber ein solches Prinzip dem Christentum nicht, es bedarf nur einer angemessenen Auslegung, und diese wäre für den Kreis jenes Buches allerdings zu wünschen."

„Niemand wird kultiviert, sondern jeder hat sich selbst zu kultivieren.* Alles bloß leidende Verhalten ist das gerade Gegenteil der Kultur; Bildung geschieht durch Selbstthätigkeit und zweckt auf Selbstthätigkeit ab.“ (Fichte.)

„Wenn dem Schüler nacheinander gesagt wird: Mache dich selbst vollkommen (Leibniz, Wolf) — jede Handlung ist gut, welche einen wahren Satz ausdrückt (Wollaston) — Tugend ist, jedes Ding nach seiner Natur zu behandeln (Clarke) — recht handelt, wer so handelt, daß diejenige Maxime, nach welcher er in einem einzelnen Falle handelt, allgemeine Maxime werden könnte (Kant) — sittlich gut handelt man, wo man, als unbeteiligter Zuschauer, mit dem so Handelnden sympathisieren würde (A. Smith) — thue, was dein moralisches Gefühl, dein Gewissen, dir sagt (Hutcheson) — thue, was deine Glückseligkeit befördert (J. J. Rousseau) — sei gesellig (Puffendorf) — die Tugend ist die Mitte zwischen zwei Lastern (Aristoteles) —, und es wird aus jedem dieser Prinzipien weiter geschlossen, so zieht man gleichsam Radien von der Peripherie aus, und kommt immer, ihnen folgend, beim Zentrum an. Die Vielheit der Prinzipien korrigiert die Nachteile, welche es haben könnte, wenn man nach Art der Dogmatiker verfahren wollte.“ (Mager, Deutsche Bürgerschule, Stuttgart 1840, S. 210.)

„Das eigentlich Menschliche im Menschen ist dessen Selbstthätigkeit. Alles Menschliche, Freie, Eigentümliche geht von dieser Selbstthätigkeit aus; alles Dichten, Denken, Aufmerken, Fühlen, alle Selbstbeherrschung, das Sprechen, Handeln und alle freien Bewegungen und Gebärden haben in dieser einen Kraft ihren Mittelpunkt. Die Erziehung erstreckt sich so weit und nur so weit, als diese Selbstthätigkeit; nur so weit, als diese reicht, ist der Mensch bildsam durch andere oder durch sich selbst. Das Hauptaugenmerk des Erziehers muß also sein, die Selbstthätigkeit zu entwickeln, durch welche der Mensch später der eigene Herr, der Fortbildner seines Lebens werden kann,

* „Die Bestimmung des Menschen ist seine Vollendung, die Wirklichkeit desjenigen, was als bloße Fähigkeit in ihm ruht. Diese Bestimmung klebt ihm nicht als etwas Zufälliges an, sondern sie ist sein eigenstes Wesen selbst — so unbestreitbar, daß wir den Drang nach derselben in jedem Wunsch, in jeder That, ja im Verbrechen uns entgegentreten sehen. Jener Mensch ist aber nicht etwa ein einzelner, sondern es ist der Mensch überhaupt, jeder einzelne. Wer ein Wesen als Mensch anerkennt, setzt in ihm das lebendige Urprinzip seines Seins, die Idee seiner persönlichen Vollendung. Indem nun diese Vollendung, so wie sie wirklich geworden ist, das Leben der Welt als ein angeeignetes enthält, ist sie Freiheit, d. i. Selbstbestimmung der Persönlichkeit. Sie ist nicht gegebene, sondern erarbeitete Freiheit, nicht natürliche, sondern geistige.“ Deutsche Vierteljahrsschrift 1844, Nr. 26, S. 6. — Anm. Diesterwegs.

ihr die größte Kraft, Lebendigkeit und umfassende Ausdehnung zu verschaffen und ihr die übrigen Geistes- und Leibeskräfte zu unterwerfen. Das höchste Augenmerk der Erziehung — der subjektive Grundsatz derselben — ist also die Bildung der Selbstthätigkeit.

Warum aber der subjektive? Ich nehme nämlich noch einen objektiven an. Denn es fragt sich: Zu welchem Ziele soll die Selbstthätigkeit hingeführt werden? An und für sich ist sie leer. Hier ergeben sich nun aus der Organisation des menschlichen Geistes selbst die Ideen des Wahren, Guten und Schönen als Zielpunkte des menschlichen Lebens und somit als der objektive Grundsatz der Erziehung. Denn die selbstthätige Erkenntnis soll zum Wahren, das selbstthätige Gemüt zum Schönen und die selbstthätige Willenskraft zum Guten hingeführt werden und später selbständig hinstreben.

Aber wo bleibt die Religion?

Die Religion ist zum Teil Sache der Erkenntnis und gehört insoweit zur Wahrheit; zum Teil Sache der Ausübung und gehört zum Guten; größtenteils aber Sache des Gemüts, wo sie Frömmigkeit oder Religiosität heißt, und dann fällt sie mit dem Schönen in eins zusammen.“ *

Die Selbstthätigkeit des Menschen (um noch ein Wort beizufügen) gründet sich auf die seiner Natur angeborenen Triebe, die erkennende Selbstthätigkeit auf den Erkenntnistrieb, welcher die Dinge kennen will, wie sie sind, um sie zu kennen. Darum heißt er ein reiner Trieb. Des Lehrers Virtuosität besteht darin, diese Triebe zu wecken und die geweckten zu befriedigen. Jede Befriedigung eines Triebes erweckt das Gefühl der Lust, beglückt, nicht bloß die Befriedigung der sinnlichen, sondern aller Triebe. Der echte Lehrer ruft durch seine Thätigkeit, durch seine bloße Erscheinung die Triebe des Schülers und Zöglings zur Thätigkeit. Jede Äußerung und Befriedigung derselben erhöht ihre Kraft und Lebendigkeit, steigert sie zur Stärke, macht ihre Thätigkeit zur Übung und Gewohnheit. So entsteht allmählich die Fertigkeit der Selbstthätigkeit, durch die allein der Mensch sich über die Natur erhebt, durch die er zum Menschen wird. Mensch sein heißt: selbstthätig sein nach vernünftigen Zwecken.

Ob diese Ansichten richtig sind, hat der Leser zu prüfen. Was der Erwachsene ohne Prüfung und Untersuchung (d. h. ohne Selbstthätigkeit) annimmt, hat keinen Wert, ist, wenn ein Schatz, für ihn ein toter Schatz. Nicht durch die Prüfung entsteht die Gefahr

* Hoffmeister, Romeo oder Erziehung und Gemeingeist u. s. w. Essen, bei G. D. Bädeker; 3 Teile, 1831. (Ein geistvolles Werk, jetzt für einen Thaler zu haben.) — Anm. Diesterwegs. Die Stelle aus dem dritten Teil (S. 154) ist leicht geändert; im Original ist sie Teil eines Gesprächs.

für den Geist, sondern durch das Unterlassen derselben. Kein Mensch hat dies mit solcher Entschiedenheit dargestellt, wie der schon mehrmals genannte Fichte.

„Um den letzten Keim der Selbstthätigkeit im Menschen zu unterdrücken, um ihn bloß passiv zu machen, lasse man seine Meinungen von fremder Autorität abhängen — ein Satz, der so wahr ist, als je der Witz der Hölle einen erfand. Wer nicht bestimmen darf, was er glauben will (d. h. was seiner Überzeugung gemäß ist), der wird sich nie unterstehen, zu bestimmen, was er thun will; wer aber seinen Verstand frei macht, der wird in kurzem auch seinen Willen befreien." —

Durch obige Darstellung haben wir die eine und gleiche Aufgabe für alle genannt; also auch für den Erzieher und Lehrer. Für ihn hat aber diese Aufgabe noch eine besondere Bedeutung. Er soll sich nicht nur selbst erziehen und zum Ziele der Vollendung führen: er soll auch andere erziehen; er hat das Geschäft der Erziehung und Bildung sich zum Lebensberufe erkoren. Die Selbsterziehungsaufgabe durch das Leben hindurch gewinnt dadurch noch eine höhere Bedeutung. Er will andere für das wahre Leben gewinnen, andere veranlassen, das Wahre und Gute zu erstreben, in anderen die höchste Entwickelung der Anlagen und Kräfte erstreben; darum sucht er diese erhabenen Eigenschaften zuerst und zunächst sich selbst anzubilden. Er erkennt, d. h. nicht: er habe es gehört oder gelernt, oder er halte es sich wie ein äußeres Gebot oder Sollen vor, und er ermutige sich dazu, daß er es glaube und befolge; sondern es ist ihm eine innere Wahrheit, mit seinem Sein und Leben, Denken und Wollen verwachsen, es ist sein eigenes Selbst, ohne welches er aufhören würde, als wahrer Mensch zu sein, zu denken und zu wollen, er erkennt:

1. wie keiner einem andern etwas geben kann, was er selbst nicht besitzt und hat, so kann auch keiner entwickeln, erziehen und bilden, der nicht selbst entwickelt, erzogen und gebildet ist;
2. daß er in dem Maße und in dem Grade erziehend und bildend auf andere wirkt, mit Notwendigkeit wirkt, als er selbst sich der Erziehung und Bildung teilhaftig, sie sich zu eigen gemacht hat;
3. daß er nur so lange wahrhaft zu erziehen und zu bilden fähig ist, als er selbst an seiner wahrhaften Erziehung und Bildung arbeitet.

Durch diese festen, mit seinem Dasein verwachsenen, sein geistiges Ich selbst ausmachenden Überzeugungen, die also nicht als angenommene Meinungen sich in seinem Gedächtnis vorfinden, sondern als Gesinnungen in ihm leben, verschwinden allerhand Nebel und Wahnsätze,

die das Menschenleben verwirren und vernichten: die Meinung, daß der Mensch durch Worte, Redensarten,* Formeln, fremde Ansichten und Äußeres aller Art bilden und erziehen könne; — die schiefe und oberflächliche, das Wesen der Menschenbildung ganz verkehrt auffassende Ansicht, daß man durch einseitige Ausbildung, etwa der bloßen Erkenntnis oder der praktischen Fertigkeiten, vielseitig und tief belebend auf andere zu wirken vermöge; — der Wahn, daß das Bildungsgeschäft an sich selbst mit den Jugendjahren oder mit irgendeinem Lebensabschnitte seine Endschaft und seine Vollendung erreiche. Der wahrhafte Erzieher weiß es aus eigener innerster Erfahrung an sich selbst und an anderen, daß man mehr leistet durch das, was man **ist**, als durch das, was man **weiß**, auch eigentlich allein durch **dasjenige** Wissen etwas erwirkt, was zu unserm Selbst geworden ist, unser geistiges, freies Eigentum, von dem man ebenso gut sagen kann, daß es **uns** besitze, als daß **wir** es besitzen,** oder noch besser: von dessen Besitztum oder Haben gar nicht gesprochen werden kann, weil wir nie ohne dasselbe sind, uns desselben gar nicht entäußern, dasselbe auch gar niemals verleugnen können, darum immer und überall durch dasselbe wirken, weil wir in demselben **sind**. Wo möglich in noch höherem Grade gilt dies von der Ausbildung des Herzens und des Willens. Gefühle erregen und entwickeln, lieb und teuer und zu geistigem Eigentume machen, den Entschluß zu Bestrebungen und Thaten er=

* „Die Religion war ihm" — sagt **Hoffmeister** von **Schiller** — „ein integrierender Teil seines Innern, wie es immer sein muß, wenn der Mensch in seiner Totalität nicht absterben soll, und auch sie hatte in ihm eine ganz eigentümliche Gestalt, wie bei jedem Kernmenschen, bei dem **nichts** Phrase und Wort und Tradition bleiben darf." **Schillers Leben, Geistesentwickelung und Werke im Zusammenhange**. Von Dr. **Karl Hoffmeister**, Stuttgart 1842. **Balz**'sche Buchhandlung (jetzt A. **Becher**): 5 Bände.

Dieses Werk ist nicht bloß darum unschätzbar, weil es dem **Schillerverehrer** die wichtigsten Aufschlüsse über das Leben, die Werke und den Charakter des seltenen Geistes giebt, sondern es hat auch für den Pädagogen einen hohen Wert, da **Hoffmeister** mit vorzüglicher Meisterschaft die Werke des Mannes aus den vereinigten Ursachen: den Anlagen, der Erziehung und den Schicksalen und aus der Willensfreiheit erklärt. Für den Psychologen — und jeder Pädagog sollte doch ein Kenner der psychologischen Gesetze sein — ist das Werk von der höchsten Bedeutung. Der sogenannte „kleine Schiller" in drei Bänden ist nach dem größeren Werke teils noch von **Hoffmeister**, teils von **Viehoff**, dem wir auch einen trefflichen Kommentar zu **Schillers Gedichten** in fünf Bänden verdanken, gearbeitet. — **Anm. Diesterwegs** (4. Aufl.).

** „Wer in dem immer fortdauernden Streben begriffen ist, die **Sachen** in **sich** und nicht, wie unsere lieben Landsleute, **sich nur in den Sachen** zu sehen, der muß immer vorwärts kommen, indem er seine Kenntnisfähigkeit vermehrt und mehrere und bessere Dinge in sich aufnehmen kann." Briefe an und von **Goethe**, herausgegeben von **Riemer**, Leipzig, 1846, S. 25. — **Anm. Diesterwegs** (4. Aufl.).

wecken und den Charakter bilden, kann nur der, welcher diese geistigen Güter in sich zum Leben und zur Herrschaft gebracht oder realisiert hat; kein anderer. Der Geist teilt sich dem Geiste mit; die lebendige religiöse Gesinnung in dem einen weckt sie in dem andern; das Streben des Erziehers ruft ein ähnliches in dem Zögling hervor; das Wort ist nur gut und kräftig, wenn es von dem Sein Zeugnis giebt. Darum gelten die Vorschriften für den Erzieher: sei selbst erzogen im umfassenden Sinne des Wortes, und dann bist du notwendig ein Erzieher im wahren Sinne des Wortes; strebe nach Bildung, auch dann, wenn du an der Bildung anderer arbeitest, außerhalb und innerhalb dieses Wirkens; die Schule sei für dich selbst eine Schule; das ganze Leben, jedes Verhältnis, jede Lage, sei eine Veranlassung zu deiner eigenen Erziehung und Bildung. Und wenn du mit Engelszungen redetest und alle Weisheit und alle Erkenntnis dir zuteil geworden wäre und du strebtest nicht nach der Vollendung, also nicht, zufolge unserer Feststellung, nach immer freierer Thätigkeit im Dienste des Wahren und Guten: du wärest ein tönendes Erz und eine klingende Schelle, aber nimmermehr würdest du zu denen gehören, durch welche „die Menschheit sich fortpflanzt.“*

Daraus folgt, daß der Erzieher und Lehrer die allerstärksten Antriebe zur wahren Kultur in sich und in seinem Berufe finden muß; daß es für ihn doppelt und dreifach heilige Pflicht ist, seine Selbsterziehung sich zur lebenslangen Aufgabe zu machen. Höhere Antriebe dazu, als die bereits genannten, giebt es in der That nicht. Zur Selbstbildung soll den Menschen die reine Liebe zur Bildung anfeuern. Wie das Gute an und für sich letzter Zweck (Endzweck) ist, so will auch die wahre Bildung um ihrer selbst willen erstrebt sein. Glaube nur keiner, daß er sie im schnöden Dienste der Welt, oder wenn er überhaupt nur darauf ausgeht, sie ausschließlich um anderer Zwecke willen zu suchen, wenn er sie also zu einem bloßen Mittel herabwürdigt: daß er sie alsdann finde und zum Eigentum gewinne. Die Wahrheit zeigt sich nur dem, der reinen, lauteren Herzens ist und von reiner Begeisterung für sie erglühet. Wer sie nicht um ihrer selbst willen suchet, findet sie nicht. Der durch und durch wahre oder nach Wahrhaftigkeit strebende Mensch kennt kein seligeres Geschäft, als der Wahrheit im weitesten Sinne des Wortes nachzustreben, um, so viel es einem Menschen nur vergönnt ist, die reine Wahrheit, die ganze Wahrheit, nichts als die Wahrheit kennen zu lernen, und sich der erkannten in reinem Dienste zu weihen. Wer so gesinnt ist, dem

* Nach Blasches Handbuch der Erziehungswissenschaft (1828), das Diesterweg kannte, ist die Erziehung „eine geistige Zeugung zur Fortpflanzung der Menschenbildung.“

öffnet sie ihre Thore; wer sie aber nur als milchgebende Kuh zu benutzen die Absicht hat, der muß sich, statt des reinen, lauteren Goldes, mit Blechpfennigen begnügen.

Also steht es mit der Kultur und mit der Bildung. Diese hohen Dinge wollen um ihrer selbst willen erstrebt sein. Wer es thut, dem fällt alles andere zu. Denn wahre Bildung ist mit dem Reiche Gottes zu vergleichen, ist selbst das irdische Reich Gottes. Daher bedarf es auch für den wahren Freund der Wahrheit und Bildung gar keines Zuspruches, dem Streben nach immer höherer Bildung seine Kräfte zu weihen. Es ist sein Trank und seine Speise.

Aber dennoch ist es erlaubt und wohlgethan, sowohl wegen der menschlichen Schwäche überhaupt, als auch wegen der dem reinen Streben nach dem Wahren und Guten entgegenstehenden Hindernisse und Schwierigkeiten, auch noch, außer den höchsten Gründen, andere Antriebe und Beweggründe, in edler Anstrengung nimmer zu ermüden, namhaft zu machen und aufzuzählen. Wir reden zu Lehrern und solchen, die es werden wollen, zu begeisterungsfähigen deutschen Jünglingen; sie werden gewiß dem Folgenden beistimmen.

Zur Tüchtigmachung und zum Streben nach höherer Vollendung in der Menschen- und Lehrerbildung treibt uns:

1. Die Pflicht an, die wir als Bürger des Staates übernommmen haben oder übernehmen wollen.

Der Staat begründet die Lehrstellen um der Lehre, nicht um der Lehrer willen. Wer ein solches Amt begehrt, muß sich selbst als Mittel zur Erreichung des Zweckes des Amtes, das er sucht, betrachten, und vor allem liegt es ihm ob, sich den Grad der Bildung anzueignen, den das Amt in Anspruch nimmt, und fort und fort sich zu höheren Leistungen zu befähigen. Wer es nicht also macht, wird mit Recht als ein Mietling betrachtet, der das Amt sucht und besitzt, damit es ihm diene. Wer sich daher nicht gegen den Staat, d. h. gegen die Gemeinschaft im Leben, speziell gegen die einzelne Stadt oder Gemeinde, wo er angestellt ist oder wird, gegen die Eltern, die ihm ihre Kinder anvertrauen, und gegen die Kinder auf die gröbste, strafbarste und unverzeihlichste Weise vergehen will, der hat sein Lehramt mit der höchsten Treue und Gewissenhaftigkeit zu verwalten und an sich selbst, als dem ersten Stücke und Faktor einer guten Erziehung und eines fruchtbaren Unterrichts, mit wahrer Unermüdlichkeit zu arbeiten. Dazu verpflichtet ihn:

2. auch die Rücksicht auf sein [und seiner Amtsgenossen] zeitliches Wohl.

Es gab eine finstere Zeit, in der man von dem Werte der

irdischen Güter nicht sprechen durfte, ohne von Scheinheiligen oder Phantasten verlästert zu werden. Es war die Zeit des Mönchtums, der Kasteiungen und Bußübungen. Aus verkehrt aufgefaßten religiösen Meinungen verbreitete man Haß und Abscheu gegen die reine, erhabene Natur und wähnte in dem Grade sich geistig zu verklären,* in dem man sich von ihr entferne, aus dem öffentlichen Leben entweiche und auf allen Genuß irdischer Güter verzichte. Diese Zeit ist, Gottlob! vorüber. Wohl ist der Geist mehr als das Fleisch; wohl liegt die Bestimmung des Menschen über dieser Erde und allem, was gesehen werden kann; wohl findet der wahre Mensch in der Befriedigung geistiger Bedürfnisse seine höchsten, erhabensten Freuden, sein Leben selbst, [er verlangt keinen Lohn**]: aber auch das Irdische, die Güter dieser Erde, haben, wenn nicht den höchsten, doch immer einen Wert und eine Bedeutung. Denn wie sie zur Erhaltung des Leibes unentbehrlich sind, so sind sie die Vermittler, Hebel und Bedingungen zur Erstrebung geistiger Güter. An und für sich haben sie gar keinen Wert, und an und für sich mag es vielleicht ganz gleichgiltig sein, ob ein Mensch arm ist oder reich; es wird nur darauf ankommen, wozu er Armut und Reichtum benutzt: aber da sie unter den bestehenden Verhältnissen dem Menschen die Mittel verschaffen, ein menschliches Leben zu führen und sich zu wahrer Geistesbildung emporzuarbeiten, so kann nur der Schwärmer ihren Wert und ihre Bedeutung verkennen. Ein gewisses Maß von Besitztum irdischer Güter gehört zum zeitlichen Wohlsein, und wer über drückende Sorgen um Kleidung, Nahrung und Obdach für sich und die Seinigen nicht erhaben ist, geht fast unausbleiblich in den Sorgen für dieses Leben zu grunde. Darum wünschen wir jedem Lehrer „sein bescheiden Teil“, damit er nicht verzage und sich nicht erhebe, und damit die Schwingen seines Geistes nicht erlahmen.

Nun frage ich dich, mein junger Freund! wie wünschest du, daß es dir in der Welt ergehe? — — Doch ich bedarf deiner Antwort nicht, ich kenne sie. Deswegen und weil ich deine Wünsche billige, mache ich dich aufmerksam auf die Mittel***, die allein dir die Er-

* = aufzuklären (vergl. oben S. 108).

** „Wer dem inneren Gesetze treu lebt; wer die bessere Welt, deren Schönheit ihm entzückend entgegenstrahlt, in sich selbst anzubahnen und durch seine Lehren und sein Beispiel zu verbreiten strebt: der verschmähet jeden Lohn der Tugend und wandelt, wie ein hoher Künstler, mit dem göttlichen Ideale in der Brust, unter schwächeren Zeitgenossen und mißgestalteten Werken.“ Berliner Monatsschrift 1791, S. 485. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

*** Die folgenden Worte, welche Sir Robert Peel 1837 in seiner denkwürdigen Rede an die Studierenden in Glasgow sprach, wende der junge Lehrer auf sich an: „Ich bin fest überzeugt, daß jeder von euch, der entschlossen ist, sich in dem von ihm gewählten Berufe auszuzeichnen, und der mit wandel-

reichung deiner Wünsche sichern. Denke an das, wodurch dir alles andere, also auch Speise und Trank, Kleidung und Obdach, und Bücher und Freunde und anderes, was den Leib erhält und stärkt und die Seele ermutigt, zufällt. Nicht wahr, du willst doch ein solches Einkommen dir erwerben, welches dir eine selbständige Stellung sichert? Denn ohne Selbständigkeit wird keiner ein tüchtiger, gebildeter und glücklicher Mann. Und du kennst doch die Verhältnisse und Umstände, in welchen sich die Lehrerverhältnisse befinden. Siehe, schon darum, aus bloßer Selbstliebe, wenn keine höheren Antriebe vorhanden wären, mußt du dir deine Bildung angelegen sein lassen. Denn keine Gemeinde versagt dem gebildeten edlen Manne die Achtung, und wer einmal die Achtung und damit das Vertrauen seiner Umgebung gewonnen hat, dem wird es an dem Nötigsten nimmer fehlen. Ein jeder Mensch wünscht mit den Jahren Erweiterung und Steigerung seiner Verhältnisse, der junge Mann schon darum Beförderung und Versetzung von einer geringeren Stelle zu einer höheren. Deshalb versäume es keiner, sich der Beförderung wenigstens würdig zu bezeigen. Und wenn du, mein Freund! etwas auf deinen Stand, auf den Lehrerstand hältst, wodurch kannst du dies an den Tag legen und dazu beitragen, daß er mehr und mehr die Achtung und das Vertrauen der Zeitgenossen verdiene und gewinne? Sicher doch nur durch wahre Bildung der dem Stande Angehörigen; also ein jeder durch seine eigene Bildung, und durch Leistungen in dem Berufe des Lehrers und Erziehers. [Der Lehrerstand ist ein Ganzes, wird von den Tüchtigsten als eine Einheit betrachtet. Die Lehrer bilden zwar noch keine Korporation mit bestimmten Rechten; aber jeder hat sich als ein Glied der großen Kette zu betrachten. Alle sollten sich als solidarisch verpflichtet betrachten, die eine große Aufgabe der Volksbildung (ihrem Fundamente nach) zu lösen. Ein unnützes Glied, ein schlechter Lehrer schadet nicht nur seinen Schülern und sich, er schadet dem ganzen Stande, er hemmt den demselben notwendigen

---

loser Beharrlichkeit diesem Entschlusse nachkommt, sein ernstes Streben, wenn ihm anders Gesundheit und Kraft beschieden ist, mit unfehlbarem Erfolge gekrönt sehen wird. Wenn euch das versagt ist, was man Genie nennt, so besitzt ihr doch Geistesfähigkeiten, die durch unermüdlichen Fleiß sich in dem Grade schärfen und verbessern lassen, daß sie das Genie ersetzen, und sich glänzendere Aussichten auf endlichen Erfolg eröffnen, als das Genie ohne die Hilfe des Fleißes zu erzielen hoffen darf. Ohne Zweifel giebt es ursprüngliche Verschiedenheiten in den verschiedenen Geistern, in der Tiefe und Beschaffenheit des intellektuellen Schachtes; aber in der Regel hängt die glückliche Bearbeitung dieses Schachtes am allermeisten von der Sorgfalt und dem Fleiße des Bearbeiters ab. Sage ich, daß ihr Erfolg ohne Mühseligkeit erwarten dürfet? Nein, Mühseligkeit ist die Bedingung des Erfolgs." — Anm. Diesterwegs.

Aufschwung, der zuoberst von der Tüchtigkeit aller einzelnen Glieder des Standes abhängig ist. „Hilf dir selbst, so hilft dir Gott!“ gilt von dem Lehrerstande. Das Helfen aber besteht in der wahren Selbstbildung und in den Leistungen.]

Freuen will ich mich, wenn du der zuletzt genannten Antriebe zur Erhöhung deines Eifers und deiner Liebe zur wahren Bildung nicht bedarfst, wenn die Sache selbst, in ihrer Reinheit und Schöne, dich bleibend im Streben erhält. Aber das ist und bleibt die Aufgabe des Lebens, daß wir die erhabene und große Aufgabe der Selbsterziehung nimmer aus den Augen verlieren und kein höheres Ziel kennen, als das Ziel der Bildung und der Vollendung als Menschen und als Lehrer.

Begreiflicherweise kann und soll diese Schrift nicht die Anleitung zur allgemeinen Menschenbildung liefern; sie verfolgt einen engeren, näher liegenden Zweck, indem sie sich darauf beschränkt, Anweisung zu erteilen, wie der Lehrer, oder der es werden will, seine Kenntnisse und Lehrgeschicklichkeiten zu erhöhen imstande ist, welchen Weg er in dem Unterricht der einzelnen Lehrfächer einzuschlagen und welche Mittel er dabei zu benutzen hat. Aber die eben gegebenen allgemeinen Ansichten waren notwendig, um dem Einzelnen und Speziellen, das dieses Buch liefert, seine Stellung im großen und ganzen anzuweisen, und die, die es gebrauchen wollen, auf den höchsten Endzweck alles Strebens, um deswillen alles andere vorhanden ist und dem es dienen soll, aufmerksam zu machen. Von jetzt an wenden wir uns dem spezielleren Zwecke selbst zu und geben zunächst noch vorbereitend kurze Anleitung, wie man sich beim Sammeln der Kenntnisse, beim Streben nach Einsichten und beim Studium der Bücher, also auch dieses Buches, zu verhalten hat. Hoffentlich stehen diese Bemerkungen, Wünsche und Ratschläge an der rechten Stelle.

II.

Unter welchen Bedingungen gedeiht das Streben nach intellektueller Bildung, nach Einsichten und Kenntnissen, durch Bücherstudium?

Diese Schrift will dem Lehrer und dem, der es werden will, ein Wegweiser sein zur Erreichung theoretischer Lehrerbildung. Nur so viel vermag ein Buch; die Praxis kann eine Druckschrift nicht liefern. Darum haben wir es hier vorzugsweise mit Einsichten und Kenntnissen und mit der Methode zu thun, und weil der Zweck dieser

Schrift nicht im allgemeinen durch das Lesen derselben, sondern vielmehr durch ein Studium derselben und insonderheit durch das Studium derjenigen Schriften, auf welche sie hinweiset, erreicht werden kann, so muß in der Grundlegung dieser Schrift von der Art und Weise, in welcher man zu Einsichten und Kenntnissen gelangt, von den Bedingungen, von welchen das erzielte Resultat: intellektuelle Lehrerbildung, abhängig ist, also von der Methode des Studiums überhaupt und der Lehrschriften insbesondere die Rede sein. Denn daß der Gewinn, den man von einem Buche ziehen kann, nicht bloß von dem Buche, sondern auch von der Art und Weise seines Gebrauches abhängt, ist für sich klar. Daher reden wir hier von dem Gegenstande, den die Überschrift dieses Kapitels bezeichnet.

Als erste Bedingung, unter welcher intellektuelle Bildung zu gewinnen ist, stellen wir

1. die unbedingte, reine Liebe zur Wahrheit

auf.

Wir haben im vorigen Kapitel schon die Andeutung gegeben, daß nur die reine, uneigennützige Neigung zur Bildung um ihrer selbst, nicht um des Nutzens und Brauches* im Leben willen, zu wahrer Bildung führen kann. So verhält es sich nun auch namentlich mit dem Streben nach intellektueller Bildung, welche in objektiver Hinsicht mit dem Streben nach Wahrheit zusammenfällt. Wer sie begehrt, muß nichts anderes wollen als sie, rein um ihrer selbst willen, muß nichts Höheres kennen als sie, muß von der lebhaften Begierde durchdrungen sein, nur so glücklich zu sein, sie zu finden, um die gefundene als ein Heiligtum zu betrachten, sie zu verehren und ihr zu dienen.** Das Streben nach Wahrheit setzt die höchste Uneigennützigkeit voraus. Dabei hat man weder auf sich, noch auf andere, noch auf die Folgen zu sehen. Ob die Wahrheit im gewöhnlichen Sinne des Wortes uns nützlich oder schädlich sein, ob sie mit den Ansichten anderer übereinstimmen werde oder nicht,*** die Rücksicht, ob und was sich daraus er=

---

* = Gebrauches. S. über den „Praktikantismus“ die Biogr. S. 91.

** „Ist das Handeln schlecht, so kann die Erkenntnis keine wahre sein, oder vielmehr gar keine, da es keine unwahren Erkenntnisse giebt.“ (Einverstanden?) Kapp, der wissenschaftliche Schulunterricht 2c. S. 227. — Man denke an den Servilismus mancher Gelehrtenkorporation und was daraus folgt! — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

*** Das oft Unbegreifliche, was darin liegt, daß Menschen derselben Zeit, von fast gleichem Grade der Bildung 2c., dennoch in Überzeugungen so sehr von einander abweichen, erklärt sich zum Teil durch die Verschiedenheit der Erziehung, zum Teil erklärt es Goethes Wort: „Alles, was Meinungen über die Dinge sind, gehört dem Individuum an, und wir wissen nur zu sehr, daß die Überzeugung nicht von der Einsicht, sondern von dem Willen abhängt, daß

geben möge u. s. w.: alles dieses darf den von der Wahrheit begeisterten Freund gar nicht kümmern. Es ist dies eine hohe, erhabene Forderung; aber sie ist unerläßlich. Denn nur bei ihrem Freunde kehrt die Wahrheit ein und macht Wohnung bei ihm, um ihn, da sie jederzeit beglückt, bleibend zu beglücken. Wer sie sucht, um sie zu beliebigen Zwecken zu benutzen, wer sie also als eine dienende Magd betrachtet, den verschmähet sie, dem kehret sie den Rücken zu; sie bestreicht ihn höchstens mit dem Saum ihres Kleides, und er muß sich ganz und gar mit ihrem Schatten begnügen. Das reine Streben, die reine Liebe zur Wahrheit ist ein untrügliches Kennzeichen eines reinen, oder eines nach Reinheit strebenden Menschen. Es setzt die Überzeugung voraus, daß sie die eigentliche Speise der Seele sei, daß sie nur und nur sie den Menschen verkläre und heilige, und in dem Grade dem höchsten Wesen, das wir selbst die Wahrheit nennen, verähnliche, als wir sie zu unserm geistigen Eigentum machen; daß kein Schatz der Erde nur im entferntesten mit ihrem Wert, ihrer Würde, verglichen werden könne; daß darum die Unwahrheit, die Lüge, der Wahn, das Vorurteil, der Aberglaube und wie die übrigen Dämonen des Menschengeschlechts heißen mögen, als die ärgsten Feinde desselben zu fliehen seien; kurz, die Überzeugung, daß der Mensch darin seine höchste Angelegenheit zu suchen habe, die Wahrheit zu finden, um ihr mit allen Kräften des Kopfes, des Gemüts und des Willens zu dienen. Denn zur unbedingten Herrschaft auf Erden ist sie bestimmt, nicht zur Knechtschaft. Wer nur eine Ahnung von ihrem Wesen und ihrer Erhabenheit hat, verlangt keinen Beweis für die Behauptung, daß nur im Streben und in der Verbindung mit ihr die Menschheit beglückt werde. Es folgt aus ihrem Begriffe selbst und aus der Natur des Menschen, die wesentlich geistig ist. Darum verlangen wir als Ideal eine *vollkommen uneigennützige Liebe zu ihr* um ihrer himmlischen Schönheit und Erhabenheit willen. Nur engherzige, beschränkte oder noch schlimmere Menschen* suchen von dem reinen

niemand etwas begreift, *als was ihm gemäß ist* und was er deswegen zugeben mag. Im Wissen, wie im Handeln, entscheidet das Vorurteil alles, und das Vorurteil ist, wie sein Name wohl bezeichnet, ein Urteil *vor* der Untersuchung. Es ist eine Bejahung oder Verneinung *dessen, was unsere Natur anspricht oder ihr widerspricht*, es ist ein freudiger Trieb unseres lebendigen Wesens nach dem Wahren wie nach dem Falschen, nach allem, *was wir mit uns im Einklange fühlen*." Briefe an und von *Goethe*, S. 304. Demnach giebt es gemeine und edle Naturen und aus den Überzeugungen eines Menschen kann man auf seine Natur zurückschließen. Eine Hundenatur ist von der Vorzüglichkeit des warmen Bettes an der Kette überzeugt, der Edelhirsch hält das Leben im freien Walde für das vorzüglichste u. s. w. — *Anm. Diesterwegs* (4. Aufl.).

* Was *hältst* du von solchen, bei denen man schon durch die Aufforderung, sich der ernsten Prüfung alles dessen, was für wahr oder gar für heilig aus-

Streben nach Wahrheit abzuschrecken durch die Fragen und Bedenken: was daraus werden solle, wenn jeder sich über alle Vorurteile, die die Welt beherrschen, hinwegsetzen wolle, wie die Welt sich umgestalten werde, wenn das Streben nach Wahrheit allgemein werden solle. Aber solchen und ähnlichen Redensarten stellen wir die Forderung einer unbedingten Wahrheitsliebe entgegen. Selbst wenn uns durch die Erforschung und Befolgung der Wahrheit allerhand Nachteile treffen sollten; selbst wenn sie mit unseren Lieblingsmeinungen nicht übereinstimmen, ja uns die Überzeugungen, an welchen wir bisher mit Innigkeit hingen, rauben sollte: wir wären Feinde der Wahrheit und dessen, der sie, als das eigentliche Wesen der Dinge, geschaffen hat, wenn wir um irgendeines Zweckes willen uns gegen sie erklären, sie bekämpfen, verstümmeln und unterdrücken wollten*. Darum ist es eine Zierde, ein Schmuck und eine Ehre für jeden Menschen, wenn man ihn in Wahrheit einen Wahrheitsfreund nennen kann. Darum und aus allen diesen Gründen verlangen wir von dem, der nach Bildung strebt, uneigennützige, reine Liebe zur Wahrheit.

Diese Eigenschaft ist die Grundbedingung zur Erforschung derselben. Aber dieses Wort sagt schon, daß die Liebe allein nicht hinreicht. Denn die Wahrheit liegt nicht so auf der Oberfläche der Erde da, daß man sie mit leichter Mühe in Besitz nehmen könne; auch ist sie nicht in Schränken und Schreinen geordnet und aufbewahrt, daß man sich nur des Schlüssels zu denselben zu bemächtigen habe; noch erklingt sie nicht absolut rein und lauter aus dem lebendigen Munde der Menschen, und Bücher und Schriften, welche von ihr enthalten, wollen entsiegelt, verstanden und ausgelegt sein, d. h. mit anderen Worten, um zu Einsichten und Kenntnissen zu gelangen, hat man

2. die Wahrheit oder das, was für Wahrheit ausgegeben wird, zu erforschen, zu prüfen.

Nirgends auf Erden ist die Wahrheit in solcher Reinheit zu

---

gegeben wird, zu befleißigen, verdächtigt wird, indem sie darin einen Hang zur Zweifelsucht oder zum Unglauben wittern? Und wie urteilst du über Wielands Spruch:

„Ein Wahn, der mich beglückt,
Hebt eine Wahrheit auf, die mich zu Boden drückt" —?

Glaubst auch du an beglückende Irrtümer? — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

* „Ich habe nicht die Verwegenheit, mich zu vermessen, das Menschengeschlecht zu reformieren, aber Mut genug, die Wahrheit zu sagen, ohne mich um die Schreiereien derjenigen zu bekümmern, die sich fürchten, weil sie ein Interesse haben, unser Geschlecht zu betrügen oder es in den Irrtümern zu lassen, von welchen sie selbst die Gimpel sind." E. M. Arndt in: Grundgesetz der Natur von Diderot. Leipzig, 1846, S. 153. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

finden, daß sie nicht verschiedene Ansichten, Auffassungen und Deutungen zuließe. Und doch ist sie nur eine. Ebenso hat kein Zeitalter sie ganz und rein besessen, und keinem Menschen hat sie sich jemals ganz und vollkommen erschlossen. Darum setzt das Streben nach Wahrheit die Prüfung dessen, was uns als Wahrheit geboten wird, voraus; ja, das Streben nach Wahrheit besteht teils in der Erforschung des geistigen Gehaltes unseres eigenen Lebens, teils eben in der Prüfung dessen, was andere als Wahrheit aufgestellt haben. Ohne Prüfung kommt sie lebendig und erregend, belebend und gestaltend in keines Menschen Geist. In passivem, totem Zustande wird sie nicht empfangen und geboren. Selbstthätig steigt sie aus unserm Innern vor das lichte Bewußtsein und vereinigt sich mit demselben. Darum sagt Lessing: „Wenn mir in der einen Hand die Wahrheit, in der andern das Streben nach ihr geboten würde und ich wählen müßte, ich würde das letztere wählen“,* und des Apostels Aufforderung lautet: Prüfet alles! Ohne Prüfung kann man nicht erfahren, ob der Geist, der in uns spricht, und die Geister, die zu uns reden, aus Gott sind, oder nicht. Nur durch redliche, von reiner Liebe zur Wahrheit ausgehende Prüfung wird sie allmählich unser Eigentum.** Darum fühlen wir uns zu dem hingezogen, der uns zur Prüfung seiner angeblichen Wahrheit auffordert, und wir wenden uns von dem ab, der uns seine Wahrheit aufdringen will.*** Ein solcher erweckt mit Recht in uns das Vorurteil, daß er selbst an die Wahrheit seiner Lehren nicht glaube. Denn die Wahrheit kann durch Prüfung nur gewinnen; die Wahrheit besteht in der Prüfung, die Lüge und der Wahn aber verschwinden durch sie. Wer daher die

* Die Stelle heißt genau („Eine Duplik“ I): „Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit und in seiner Linken den einzigen immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte und spräche zu mir: Wähle! ich fiele ihm mit Demut in seine Linke und sagte: Vater, gieb! Die reine Wahrheit ist ja doch nur für dich allein.“

** „Demnach muß alles Denken freien Lauf haben, wenn wir der Wahrheit näher kommen wollen, die sich durch ihre eigene Kraft mehr und mehr ausbreiten muß, durch Forschungszwang aber uns vorenthalten wird. Schäme dich, Vaterland!“ Berliner Monatsschrift v. J. 1786. „Als vernünftiges Wesen ist der Mensch berechtigt, alle Behauptungen, alle Lehre, welche ihm Achtung auferlegt, zu prüfen, ehe er sich ihr unterwirft, damit diese Achtung aufrichtig und nicht erheuchelt sei.“ Kant in der Berl. Monatsschrift 1791, S. 195. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

*** „Welche Verwirrung der Begriffe, welche traurige Konsequenz aus falschen Prämissen liegt dabei zu grund! Also soll die bequeme Annahme einer von anderen entdeckten Wahrheit — Glückseligkeit und Tugend bewirken, nicht aber eigner Geist, selbstangewandte Vernunft, selbstgeübte Kräfte?“ — „Wenn nur nicht auch manche Protestanten so dächten!“ — Berl. Monatsschrift 1791, S. 487. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

Prüfung vorgeblicher Wahrheiten scheut und abwehren will, ist kein Freund, vielmehr ist er ein Feind der Wahrheit. Kein Mensch auf Erden hat daher Ansprüche auf sogenannte Untrüglichkeit. Wer als unbedingte Autorität gelten will, wird darum verworfen. Wer die Wahrheit von anderen suchen lassen und bloß aufnehmen will, er findet sie nicht und bekommt sie nicht. Sie ist zu spröde, sich irgendeinem ohne Anstrengung, ohne Mühe und Kampf hinzugeben. Passiv angenommene, ungeprüfte Sätze sind den totgeborenen Kindern zu vergleichen. Es sind leere, hohle Wortschälle, mit welchen solche Menschen, die von dem Wesen der Wahrheit keine Vorstellung haben oder die mit schlechten Absichten umgehen, sich selbst und solche, die für die Menschheit verloren sind, täuschen. Deswegen kann keinem, der nach festen, lebendigen Überzeugungen, nach Selbständigkeit des Geistes und Lebens strebt, die Forschung und Prüfung und die Mühe, die damit verbunden ist, erlassen werden. Keiner kann für den andern denken.* Was andere erforscht haben, kommt mir nur insofern und insoweit zu gut, als dieses meine Forschbegierde entzündet. Ja, der wahre, von dem Wesen der Wahrheit und Bildung ergriffene Mensch findet eben in der Forschung und Prüfung seine Freude und seine Lust. Sein Geistesleben besteht, insoweit es Erkenntnisthätigkeit ist, in dem Forschen und Prüfen.** Nur der faule, denkscheue Mensch liebt es, wenn andere für ihn denken, er möchte die Wahrheit wie eine fertige, zu-

---

* „Das Wissen will einmal als unsere theoretische Freiheit von uns selbst erarbeitet werden. Ein gegebenes Wissen widerspricht dem Begriff des Erkennens." Rosenkranz (Goethe und seine Werke S. 414). Von uns selbst, von einem jeden, vom ganzen Menschengeschlecht erarbeitet werden! Ein bedeutsamer Ausspruch Al. v. Humboldts muß auf alles Wissen ausgedehnt werden: „Eine dem ersten Menschenpaare geoffenbarte Urphysik, eine durch Kultur verdunkelte Naturweisheit wilder Völker gehört einer Sphäre des Wissens oder vielmehr des Glaubens an, welche dem Gegenstande dieses Werkes fremd bleibt." Kosmos II. S. 147. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** Eine der erbaulichen Betrachtungen eines der Herren Rezensenten dieses Wegweisers, die er zu Obigem macht, muß ich doch mitteilen. Sie lautet also: „Wenn also der Lehrer von der Entdeckung Amerikas hört, so kommt ihm diese Wahrheit nur insofern zu gut, als seine Forschbegierde entzündet wird, welche ihn anspornt, die Schule zu verlassen und nach Amerika zu reisen, um sich von der Richtigkeit der Entdeckung zu überzeugen; denn sonst müßte er eine menschliche Autorität anerkennen. Sind das aber nicht höchst gefährliche Grundsätze, die, wenn sie allgemein angenommen würden, das Vaterland in Gefahr setzen würden? Denn wie, wenn es allen Schullehrern z. B. im preußischen Staate mit einemmale einfiele, sich von dem Dasein Amerikas nach den Grundsätzen des Hrn. Diesterweg zu überzeugen, was würde da aus der lieben Schuljugend und aus Hrn. Diesterweg selbst werden?" Diese Insinuation kam sogar vom Rhein. Ich begreife: denn die Aufforderung zur Prüfung des für wahr, für untrüglich Ausgegebenen kommt gar manchem auch jetzt noch zur ungelegenen Zeit. — Anm. Diesterwegs (2. Aufl. Vergl. Biogr. S. 57).

bereitete Speise erhandeln und genießen. Aber um keinen Preis der Welt ist sie feil; sie will errungen werden.

Darum hat die Frage, auf welche Art und Weise die Prüfung des für wahr Ausgegebenen nach der Natur des menschlichen Geistes zu geschehen pflegt, für uns eine sehr hohe Bedeutung.

Hier haben wir das sinnlich Erforschbare, aus der Erfahrung Erfaßte, von den Wahrheiten, die aus dem Geiste stammen, zu scheiden. Über jene entscheidet die sinnliche Erfahrung selbst. Daß das Feuer brennt und das Wasser naß macht, erkennt jeder unmittelbar. — Ganz anders verhält es sich mit den Wahrheiten, deren Quelle der Geist selbst ist, wenn auch vielleicht die sinnliche Anschauung diese Quelle öffnet. Hier verfahren wir anders. Wir halten nämlich jeden neuen Satz zur Prüfung an die uns bereits bekannten Ansichten, Meinungen, Urteile, Gedanken, Vorstellungen überhaupt, um über die Übereinstimmung oder Kongruenz des Neuen und Unbekannten mit dem Alten bereits Bekannten ein Urteil zu gewinnen, oder wir sehen zu, ob der Inhalt des zu prüfenden Satzes aus den in unserm Geiste liegenden Wahrheiten folge. Wir verfahren dabei nach folgenden Grundsätzen:

1. Ein Satz, der anerkannt wahren oder (was hier für den einzelnen — in subjektiver Hinsicht — dasselbe ist) für wahr gehaltenen Sätzen widerspricht, ist falsch [(wird für falsch gehalten)].
2. Ein Satz, der mit anderen wahren Sätzen so in Verbindung steht, daß diese falsch sein würden, wenn er falsch wäre, ist wahr.
3. Was aus wahren Sätzen in richtiger Ableitung folgt, ist wahr.*

---

* Da die Kriterien der Wahrheit von unendlicher Wichtigkeit sind, so raten wir dem Leser, folgende Sätze der Untersuchung zu unterwerfen:

1. Was aus wahren Sätzen (versteht sich: in richtiger Ableitung) folgt, ist wahr.

   „Was aus einem erwiesenen Satze durch richtige Schlüsse folgt, ist wahr, und ihr werdet den entschlossenen Denker durch das gefährliche Aussehen desselben nicht erschrecken; was ihm widerspricht, ist falsch und muß aufgegeben werden, und wenn die Axe des Erdballs darin zu laufen schiene.“ (Fichte.)
2. Was aus falschen Sätzen folgt — darüber läßt sich danach nicht entscheiden; non valet consequentia.
3. Ein Satz, der falsche Folgen hat, ist falsch.
4. Ein Satz, der wahre Folgen hat — non valet consequentia.
5. Was wahren Sätzen widerspricht, ist falsch.
6. Was falschen Sätzen widerspricht — non valet.
7. Das Denkbare ist möglich, das Undenkbare ist unmöglich.

   „Was der Vernunft widerspricht, davon ist gewiß, daß es Gott noch viel mehr widerspricht.“ (Luther.)
8. Wenn dieser Satz, dieses System wahr wäre, so müßten diese anerkannt wahren Sätze falsch sein; folglich ist jener Satz, jenes System falsch.

Wir ersehen daraus, daß wir einen neuen Satz, um ihn zu prüfen, stets mit denjenigen, welche wir bereits als wahr erkannt haben, zusammenhalten. Diese geben also den Maßstab an, mit dem wir ihn messen.* Nur ausgezeichneten Denkern ist es eigen, einen Satz bis zu seinen letzten Quellen und Gründen zu verfolgen und mit der Natur der Denkformen selbst zu vergleichen.** Es kommt also für die Beurteilung neuer Wahrheiten alles auf den Maßstab, d. h. auf den Inhalt unserer bisherigen Überzeugung an. Ist dieser ganz oder zum Teil falsch, halten wir falsche Sätze für wahr, wahre für falsch: so ist begreiflicherweise unserem Urteile nicht zu trauen und unsere Prüfung wird kein sicheres Resultat liefern. Wenn der Mensch in die Jahre tritt, wo er prüfungsfähig wird, so hat sein Geist bereits einen bestimmten Inhalt empfangen durch eigene Lebenserfahrung, Tradition und Unterricht, sodaß also sein Geist nicht einer leeren Tafel (tabula rasa) zu vergleichen ist. Von der Beschaffenheit dieses Inhalts wird — die Verschiedenheit der natürlichen Anlagen und die Reife ihrer Entwickelung beiseite gesetzt — nach dem bisherigen der Grad der Reife zur Prüfung, die Prüfungsfähigkeit, abhängen. Wer das Glück gehabt hat, eine Erziehung zu genießen, durch welche der Geist die mannigfaltigen Erregungen erfahren und

---

9. Wenn dieser Satz, dieses System wahr wäre, so müßten diese Sätze auch wahr sein. Diese sind aber wahr; folglich sind es auch jene.

Die beiden letzten Kriterien der Falschheit und Wahrheit sind der Widerspruch und die Übereinstimmung mit anerkannten Wahrheiten. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

* „Wie gelange ich aber," fragt derselbe weise Rezensent, „nach dieser Theorie zur ersten Wahrheit? Wie kann ich etwas an einer bekannten Wahrheit prüfen, wenn ich noch keine Wahrheit habe? Wie kann ich aus dem Geiste eine Wahrheit ableiten, wenn ich noch nicht weiß, ob eine Antwort darin liegt?" Diese Frage will ich beantworten: Der erste Fonds von Wahrheit wird gewonnen: a) durch unmittelbare sinnliche Wahrnehmung; b) durch Erbschaft oder Übertragung. Aus beiden entwickelt dann der Geist weiter. Darum ist es von der höchsten Wichtigkeit, daß die Erbschaft nicht aus verrottetem Kram bestehe. Jedenfalls muß ihr Gehalt späterhin untersucht werden, um „den echten Ring vom falschen" zu unterscheiden. [Oder ging der echte Ring verloren? (Vergl. die trotz sophistischer Anfechtung ewig schön und erhebend bleibende Erzählung Lessings von den drei Ringen in seinem „Nathan"!) — Noch besser aber ist es, von allem dem, was der Mensch selbst finden kann und zu seiner Zeit, wenn die Kraft dazu gewachsen und dadurch das Bedürfnis nach ihm entstanden ist, wirklich findet, ihm nichts vorzusagen. Jeder unverstandene, nachgesprochene Satz schadet. Es kommt nicht bloß auf das Verschlucken, sondern auch und hauptsächlich auf das Verdauen an.] Anm. Diesterwegs.

** „Es war dem denkenden, sich mit wachem Bewußtsein selbst führenden und erziehenden Künstler nicht allein um das Produkt, sondern es war ihm noch weit mehr um die Einsicht in die Operation des Produzierens, um die Kenntnis seines Genies, gleichsam um die Philosophie seines Geschäfts zu thun." Hoffmeister über Schiller. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.)

ihm eine Summe wichtiger und bedeutender Wahrheiten mitgeteilt worden, steht vor jedem anderen, dessen Erziehung geringere Anforderungen befriedigt hat und welcher in Vorurteilen und Aberglauben auferzogen worden, unendlich im Vorteil. Für den letzteren entsteht die schwere Kunst des Verlernens. Keiner wird sie ganz entbehren können. Denn jeder bringt mehr oder weniger falsche Ansichten, schiefe Meinungen und Vorurteile mancherlei Art aus der unreifen Jugendzeit mit in die Zeit des männlichen Alters. Also gilt für uns alle die Aufgabe, die Kunst des Verlernens zu lernen. Etwas zu verlernen, ist aber weit schwerer, als etwas zu lernen. In diesem Falle gleicht der Geist einem ganz leeren Boden, der jederzeit empfänglich ist für die Saat; in jenem aber ist der Geist einem Acker gleich, auf welchem Dornen und Disteln und Unkraut aller Art wächst, das, ehe man an die Ausstreuung des Samens denken kann, mit Mühe und Fleiß ausgerottet werden muß. Lernt man aber diese Kunst nicht, so wird man sich nie von den ererbten, in Treu und Glauben, wie es der Unmündigkeit des kindlichen Geistes eigen ist, unbedingt angenommenen Wahnsätzen und Vorurteilen befreien, und durch sie wird sich die Anzahl der falschen Meinungen in unserem Kopfe immer mehr und mehr häufen, weil wir eben die bereits gewonnene Überzeugung zur Prüfung des neuen Inhaltes benutzen. Wer z. B. von Jugend auf aus dem Munde aller derer, die ihm durch Erfahrung, Alter und Wohlthaten imponieren, den Satz gehört: „Muhamed ist ein untrüglicher Prophet", und denselben in seine Überzeugung hineingetragen hat, wird später alle Sätze verwerfen, die demselben widersprechen, und es wird eine ungewöhnliche Anstrengung, vielleicht eine ganz andere Umgebung, ungewöhnliches Schicksal oder ein ausgezeichnetes Talent dazu gehören, wenn Hoffnung vorhanden sein soll, daß er sich jemals von seinem Vorurteil befreie. Oder wer in seiner Jugend durch Eltern, Erzieher und andere bedeutende Personen die Überzeugung gewonnen, daß die Aussprüche irgendeines lebenden Menschen für untrügliche Wahrheit zu erachten seien, wird sich, wenn ein Ausspruch von diesem ausgeht, aller Prüfung entschlagen und bei einem anderen dieselbe darauf beschränken, ob der Ausspruch wirklich von dem Untrüglichen ausgegangen sei, oder mit einer Behauptung desselben streite. So hängt unsere ganze Fortbildung zum Teil von den Meinungen und Ansichten ab, die wir der Jugendzeit verdanken. Darum ist die Art und Beschaffenheit derselben von der unermeßlichsten Wichtigkeit. Wer es nun weiß, wie schwer es nicht nur dem schwachen, sondern selbst dem starken Geiste wird, sich von alten Gewohnheiten zu trennen und von alten Vorurteilen, die uns zuletzt lieb geworden und mit unserem Geiste gleichsam verwachsen sind, zu befreien: der wird es begreifen, warum die meisten Menschen lebenslänglich in den

Vorurteilen, die sie mit der Muttermilch eingesogen haben, steckenbleiben, und warum jeder, der in solchen befangen und davon umstrickt ist, nur durch den ernstesten Geisteskampf und durch die reinste, uneigennützigste Liebe wieder aus dieser Geisteskнechtschaft zur Geistesfreiheit gelangen kann. Hier gilt es männlichen Mut, feste Besonnenheit und ausdauernde Geistesstärke, [wie, um nur einen zu nennen, Goethe sie besaß, der das Verlernen für eine geistige Wonne, für den belebendsten Kampf erklärte.*] Keinem, der zur Bildung, zum Besitz der Wahrheit gelangen will, kann dieser Kampf erlassen werden. Kein anderer kann ihn für ihn kämpfen. Was des Geistes Eigentum werden soll, muß der Geist sich selbst durch eigene Kraft und Thätigkeit aneignen. Den Körper kann man mit fremdartigen Gegenständen, mit Flitterwerk, wie mit Gold und Silber, Seidenstoffen und Juwelen behängen; aber was dem Geiste werden soll, muß er selbst sich anbilden. Dem Geiste Eigenschaften schenken, auf ihn vererben, von anderen auf ihn übertragen wollen, ist ein sich selbst widersprechender Gedanke. Was der Geist nicht aus sich selbst und nicht durch sich selbst hat, das hat er gar nicht. [In diesem Sinne sagt Montaigne: „Man wird nur weise durch eigene Weisheit.“ **]

Darum hat der Gedanke des Prüfungsrechts und der Prüfungspflicht für den nach wahrer Bildung Strebenden eine sehr hohe Bedeutung: der Geistesträge läßt andere für sich denken; der Geisteslebendige dagegen untersucht und prüft sein Leben hindurch. Immer mehr und mehr sich von Vorurteilen zu befreien und die Wahrheit immer reiner und lichter in ihrer Urschöne zu erblicken, hält er für die menschenwürdigste Bestimmung. Von einem Wahne sich zu befreien, gilt ihm für ebenso wichtig, ja für wichtiger, als eine neue Wahrheit zu gewinnen.*** Auch ist die Freude des Geistes im ersten Falle wegen des beseligenden Gefühls der Befreiung von lästigen Fesseln, von Unmündigkeit und Knechtschaft doppelt groß. Das Ge

* „Die Wiedergeburt, die mich von innen heraus umarbeitet, wirkt immerfort. Ich dachte wohl, hier (in Italien) was Rechtes zu lernen; daß ich aber so weit in die Schule zurückgehen, daß ich so viel verlernen, ja durchaus umlernen mußte, dachte ich nicht. Nun bin ich aber einmal überzeugt und habe mich ganz hingegeben, und je mehr ich mich verleugnen muß, desto mehr freut es mich.“ Goethe. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** Montaigne sagt etwas spitzfindig (ess. I, 24): „Wenn wir auch wissend sein könnten vom Wissen anderer, weise können wir jedenfalls nur werden von unserer eigenen Weisheit.“

*** Der Zweifel an einer wirklichen Wahrheit ist weniger schädlich, als die Annahme einer Unwahrheit. Denn jenes ist Null, dieses ein Minus. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

fühl der Genesung von einer Krankheit beglückt mehr, als die Erhöhung der Gesundheit, und wer aus dem Kerker erlöst wird, fühlt am tiefsten das beseligende Gefühl der Freiheit. Keiner wähne übrigens, sich jemals von allen Irrtümern befreien zu können und gegen die Annahme neuer sicher zu sein. Des Menschen Kraft ist eine endliche, des Wissens aber ist unendlich viel. Auch wähne keiner, jemals im Leben einen Standpunkt gewinnen zu können, auf dem alle Fragen und Rätsel ihm gelöset wären, sodaß er der Anforderung der Prüfung sich entschlagen könne. „Nimmer laß zu forschen, nimmer laß zu prüfen, nimmer laß zu üben, was du forschtest,“ sagt Kosegarten. Es ist eine Aufgabe fürs Leben. Erleichtert wird dir die Lösung derselben durch den unlöschbaren Durst nach Wahrheit, als der Nahrung des unsterblichen Geistes.

Nun gehen wir zu einer dritten, mit der vorhergehenden zusammenhängenden Bedingung intellektueller Bildung über, nämlich:

3. zur Gründlichkeit des Studiums, Vielseitigkeit der Betrachtung, Anwendung und Übung.

Ehemals meinte man, daß nur Gelehrte zu studieren, andere Menschen aber, zu denen man auch die Volksschullehrer rechnete und leider noch rechnet, nur zu lernen und das Gelernte anzuwenden hätten, wie sie es gelernt hätten. Aber das ist eine eitle, seichte, gemeine Ansicht von dem Berufe des Lehrers und eine ganz falsche Auffassung des Wesens der Menschenbildung. Wir reden nur zu solchen, die von höheren Ansichten ausgehen. Andere mögen sich in ihrem Schlendrianismus und Mechanismus und in ihrer Geistessklaverei fortschleppen. Jeder Lehrer soll die Gegenstände, die zur allgemeinen Menschenbildung gehören, und außerdem diejenigen, welche ihn zu seinem Berufe möglichst befähigen, studieren, d. h. gründlich durchdenken, die einzelnen Wahrheiten an und für sich und in ihrem Zusammenhange mit dem Ganzen auffassen, sie mit verwandten in Beziehung setzen und ihr Verhältnis zu den Geistesvermögen erforschen. Alles dieses gehört zur Gründlichkeit der Erkenntnis und der Erkenntnisse, die wohl zu unterscheiden sind von Kenntnissen. Erkenntnisse sind Kenntnisse und Einsichten, die man nach ihren Gründen und Quellen, nach ihrem Verhältnisse und Zusammenhange mit anderen erkannt hat, die man beweisen, nach Belieben anwenden und gebrauchen kann. Überall verlangt man daher von einem gebildeten Manne Gründlichkeit seiner Überzeugungen, Einsichten und Kenntnisse. Denn die Bildung besteht nicht in oberflächlicher Breite, sondern in der gründlichen Tiefe oder in der tiefen Gründlichkeit des Wissens, weit mehr darin, daß man eine kleinere Summe des Wissens vielseitig durchforscht und zum geistigen Eigentum erhoben, als daß man vielerlei

in ungründlicher, oberflächlicher Weise sich angeeignet habe. Darum verweile man lieber bei einem wissensnötigen Gegenstande, als daß man von einem zum andern in flüchtiger Eile übergehe! Darum durchdenke man lieber einen Gegenstand zwanzig Stunden oder Tage, als daß man in einer Stunde oder einem Tage sich mit zwanzig Gegenständen beschäftige.* Darum suche man die verschiedenen Seiten eines und desselben Gegenstandes, einer und derselben Wahrheit auf, die psychologische, intellektuelle, moralische oder ethische, die theoretische und praktische, und verbinde mit der Theorie die Praxis, mit der Auffassung die Übung. [Die Übung! Man wende die gefundenen Wahrheiten auf sich an, das eigene Leben in der Brust, und sehe zu, ob sie sich bewähren! Das heißt nicht: ob sie beruhigen oder beunruhigen; der Mensch ist nicht zur Ruhe bestimmt; eine beunruhigende Wahrheit ist darum nicht falsch, und die Liebe zur Wahrheit muß dir mehr sein, als die Neigung zur Ruhe. Ohne Zweifel und Kampf giebt es keine feste Überzeugung, ohne sie für den Lauteren keine beglückende Ruhe. — Dann wende die gefundene Wahrheit auf das soziale Leben an, ob sie geeignet ist, dasselbe allseitig nach den Grundsätzen wahrer Humanität zu gestalten, ob sie die Entwickelung aller guten Einrichtungen und Institutionen begünstigt, die noch fehlenden hervorruft und in jeder Hinsicht einen Fortschritt begründet! „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen“, gilt auch von der Wahrheit, nicht bloß von Menschenwert. (Vergl. Lessings Nathan.)]

Dieses sind die wichtigsten Bedingungen, an welche die intellektuelle Bildung des Geistes durch Bücherstudium gebunden ist: reine Liebe zur Wahrheit, ernste Prüfung und gründliche, vielseitige Behandlung der Gegenstände. — [Diesen Forderungen wird jedermann beistimmen. Es ist leicht, sie anzuerkennen, aber schwer, sie zu erfüllen. Die Liebe zur Wahrheit setzt man bei jedem geradwüchsigen, gesunden Jünglinge voraus, in der Regel findet man sie vor. Aber die ernste Prüfung — dazu gehört ein nicht sehr gewöhnlicher Grad von Kraft. Der bisherige Unterricht hat sie selten erzeugt, weil er es nur selten auf Kraftentwickelung abgesehen hat. Den meisten ist vorgesagt worden, was sie für wahr halten sollen, und sie haben es gethan. Dazu kommt, daß man ihnen den Zweifel oder auch die Untersuchung selbst als ein sündhaftes Gelüsten** dargestellt hat. Daher kommt es, daß sich

* Dies entspricht Diesterwegs didaktischer Regel: betrachte im Unterricht lieber einen Gegenstand von zwanzig Seiten als zwanzig von nur einer.

** „Es ist nicht wahr, daß Spekulationen über diese (religiösen) Dinge Unheil gestiftet und der bürgerlichen Gesellschaft nachteilig geworden. Nicht den Spekulationen: dem Unsinne, der Tyrannei, diesen Spekulationen zu steuern, ist dieser Vorwurf zu machen.“ Lessing. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

sehr viele Jünglinge und selbst junge Männer vor anderen Gedanken, als denjenigen, die man ihnen beigebracht (!) hat, ordentlich fürchten. Und eben daher kommt es, daß sie die den ihrigen entgegengesetzten Ansichten mit leidenschaftlicher, blinder und toller Wut bestreiten, anstatt sie ruhig zu prüfen. Blicke jeder Jüngling, welcher dieses lieset, in sein Herz, ob es also bei ihm stehet; er — der junge, natürlich unreife Mann — nehme sich vor, seine Ansichten nicht für die allein richtigen zu halten, er entschließe sich zu ernster und gründlicher Prüfung!]

Als minder wichtige, aber als beherzigenswerte Ergebnisse jener Regeln und der Erfahrung vernimm noch zuerst für dein Studium, dann für dein Verhalten inbetreff der Unterrichtsgegenstände in aller Kürze folgende Ratschläge!

1. Ratschläge zum Studieren.

1. Halte dich an die Hauptschriften eines jeden Lehrfaches, welches du kennen lernen willst, d. h. an solche, welche von Männern herrühren, die anerkannterweise in demselben etwas geleistet haben! — Suche also nicht zuerst Belehrung in encyklopädischen Schriften, nicht in Zeitschriften und fliegenden Blättern; sondern studiere ein Werk, das sich ausschließlich mit dem Gegenstande, den du kennen lernen willst, beschäftigt! Die Lektüre von Zeitschriften, die sich über unser Fach verbreiten, ist gut und nützlich zur Anregung und Erfrischung — versteht sich, wenn sie vom Leben, von frischen Menschen ausgehen —, und um mit den Erscheinungen der Gegenwart, die, wenn auch an sich nicht sehr bedeutend, doch, weil sie in unsere Zeit fallen, ein vorübergehendes Interesse haben, bekannt zu werden, und zu erfahren, was etwa für ein längeres Studium auszuwählen und anzuschaffen sei. Das Lesen vieler Zeitschriften aber raubt unendlich viel Zeit und verflacht den Geist notwendig. Und wenn man nichts weiter thut, als Zeitblätter lesen, so ist der Prozeß der eigentlichen Fortbildung gehemmt. Hauptschriften seien die tägliche gesunde Hausmannskost, Zeitschriften und ähnliches die Beigabe für Sonn- und Feiertage. Es taugt nicht, wenn man alle Tage feiert.

2. Zu derselben Zeit studiere nur ein Fach! — Wie es eine sehr wichtige, leider noch nicht gehörig beachtete, aber auch bei der Ausführung mit vielen Schwierigkeiten kämpfende didaktische Regel ist, die Lehrgegenstände der Schule mehr nach als neben einander zu treiben, so halte man es bei der Lösung der Aufgabe der Selbstbildung. Das Vielerlei und Durcheinander verdirbt und verwüstet Leib und Seele. Jener gedeiht, wenn man sich an einer gesunden Speise sättigt, diese erstarkt, wenn man zu derselben Zeit seine Kraft

auf einen Punkt richtet. Was man etwa noch gleichzeitig treibt, muß daneben geschehen. Neben- und Beiwerk bleiben, etwa um der erquickenden Abwechselung willen.

3. Suche schon beim ersten Studieren eines Buches alle einzelnen Teile, alle einzelnen Sätze, ja alle einzelnen Begriffe und Vorstellungen vollständig zu begreifen und zu verstehen, gehe erst dann, wenn dieses gelungen ist, oder wenn du vergebens das rechte Verständnis gesucht hast, weiter, merke dir aber gleich, was dir etwa dunkel geblieben sein sollte, richte beim Fortgang deine Aufmerksamkeit besonders auf die dunkeln Stellen, dringe demnächst, wenn die einzelnen Teile gehörig erfaßt sind, in den Zusammenhang des Ganzen ein, und suche die Übersicht desselben zu gewinnen!

Diesen Fortschritt von dem Einzelnen und Ganzen halte ich im allgemeinen und in der Regel für den besseren. Die vorzüglicheren Schriftsteller nämlich verfolgen in ihren Werken diesen der Natur der Entwickelung des menschlichen Geistes entsprechenden Gang von dem Einzelnen, Naheliegenden, Erfahrungsmäßigen (Empirischen) zum Allgemeineren, Entfernteren, Abstrakten. In eigentlich (sogenannten!) wissenschaftlichen Darstellungen wird zwar der umgekehrte Weg eingeschlagen, indem man mit dem System, mit allgemeinen Grundsätzen und Prinzipien beginnt, aber diese Schriften sind meist nicht für die [illegible], für die wir schreiben, berechnet. Wendet man sich aber zu einem solchen Werke, so muß man freilich zuerst die Auffassung der allgemeinen Übersicht erstreben. Überhaupt thut man wohl daran, das Inhaltsverzeichnis aufmerksam zu durchspähen, um die Anordnung der Teile, die Verteilung des Stoffs und den Zusammenhang des Ganzen aufzufassen. Dieser Überblick erleichtert außerordentlich die zu- [illegible] Übersicht und verschafft uns einen ersprießlichen Blick in das logische Talent des Verfassers. Noch will ich nicht unterlassen, zu bemerken, daß man allerdings in der Regel nicht eher weitergehen soll, als bis man das Vorhergehende begriffen hat; aber diese zergliedernde, bei dem Einzelnen verweilende (statarische) Lektüre hat ihre Grenzen, über die sie nicht ausgedehnt werden soll. Man kann sich auch zu [illegible], pedantischer Skrupulosität bei dem Einzelnen [illegible] dabei sehr viel — abgesehen von der Individualität [illegible] deren Berücksichtigung wir jedem einzelnen über- [illegible] den Gegenstand, den eine Schrift behandelt, [illegible] an. Je enger der Zusammenhang der [illegible] die Anordnung und Ableitung des Fol- [illegible], je notwendiger also das Verständ- [illegible] des andern ist: desto mehr muß man bei [illegible] bei mathematischen Schriften. In [illegible]abhängigkeit des einen, vielleicht späteren

Teils von dem früheren nicht so groß; darum kann auch hier das Verhalten füglich ein anderes sein. Aber in keinem Falle lasse sich der studierende Lehrer von Schwierigkeiten, auf die er stößt, abhalten, weiter vorzudringen. Oft werden frühere Dunkelheiten durch später hervortretendes Licht vollständig aufgeklärt, wie häufig die Mittagssonne eines Tages von dem Nebel der Frühe alle Spur vertilgt. Nicht jeder Gegenstand erlaubt es und nicht jedem Schriftsteller ist es gegeben, alle möglichen Schwierigkeiten und Zweideutigkeiten für den Standpunkt eines jeden Lesers gleich auf einmal zu entfernen. Sonst aber muß freilich als Regel feststehen, daß man sich ernstlich bemüht, jedes Wort zu verstehen, und zwar nicht bloß im allgemeinen, sondern in dem Sinne, den es in dem Zusammenhange der Rede hat. „Wer gut unterscheidet, lehrt gut", ist eine alte Regel. Um also gut lehren zu lernen, muß man scharf unterscheiden. Der klare, logische Kopf haßt daher alle Schriften, die ihre Gegenstände in Nebel und Dunkelheit einhüllen, und die Klarheit, aus der allein die Wahrheit hervorgehen kann, durch einen Schwall von Worten und Redensarten zu ersetzen suchen. Natürlicherweise ist zwischen Klarheit und Klarheit ein Unterschied. Nicht alle Gegenstände erlauben die mathematische Anschaulichkeit und Durchsichtigkeit. Wer aber an dunkeln, unbestimmten, nichtssagenden, schwebelnden und nebelnden Redensarten, welche heutzutage von vielen für ein Zeichen der Tiefe gehalten werden,* ein Gefallen findet, unverstandene Urteile in sein Gedächt-

* Orthodoxe Theologen haben, wie bekannt, die Neigung, dogmatische Lehren, welche einen innern Widerspruch enthalten, für (heilige) Geheimnislehren zu erklären. Eine wüste, ungezügelte Phantasie liebt die Beschäftigung mit ihnen. Mit ihren Flügen und Extravaganzen verglichen heißt dann das Einfach- und Natürlich-Wahre ordinär, vulgär und trivial. Wer an jenem widerspruchsvollen „Tiefen" seine Freude findet und sich damit etwas weiß, ist als Lehrer verloren. Nicht selten halten sich solche verschrobene Köpfe, trotz ihrer stupendesten Unwissenheit, für Ausbreiter und Mehrer des „Reiches Gottes". Ihren demutsvollen Worten liegt der unmeßbarste Hochmut nnd die Verachtung aller „Ungläubigen", wie sie sie nennen, zu grunde. Von einem „dummen Bauer" kann man etwas lernen und mit ihm umgehen; nur nicht mit einem Heros solcher Verschrobenheit und Unnatur. Dieses Heer wahrer Geistesproletarier haben diejenigen auf ihrem Gewissen, welche geistesbeschränkte Köpfe in gemachte Systeme hineinschrauben und sie für deren Inhalt fanatisieren. Jedes nicht aus eigener Kraft auferbaute, sondern von andern überkommene System wirkt despotisch und macht zum Despoten. — Ad vocem „Demut" will ich hier, in Anschauung der Mehrzahl der deutschen Lehrer wenigstens bis zum Jahre 1848, meine Meinung dnrch drei Zitate bekunden: 1) „Besonders freut es mich, daß Sie Ihr Gutes und Nicht-Gutes schon so hübsch kennen. Bravo, lieber Sohn, das ist der einzige Weg, edel, groß und der Menschheit nützlich zu werden. Ein Mensch, der seine Fehler nicht weiß oder nicht wissen will, wird in der Folge unausstehlich, eitel, voll von Prätensionen, intolerant, niemand mag ihn leiden und wenn er das größte Genie

nis hineinträgt, um sie auf andere wieder überzutragen, ist für den Jugendunterricht **für immer und ewig** verdorben. Nur unter dem Einfluß des leuchtenden und wärmenden Sonnenlichts gedeiht die Entwickelung der Pflanzenwelt und des menschlichen Geistes und Herzens. Strebe daher nach wahrer **Aufklärung**! Der böse Geruch, den dieses Wort in den letzten Jahrzehnten angenommen hat, erschrecke dich nicht! An sich ist es unverdächtig, und es bezeichnet sehr treffend den Prozeß des sich entwickelnden, prüfenden, nach Licht strebenden Geistes. [Laß dich nicht düpieren, weder durch das Geschrei über die schlimmen Folgen der Aufklärung, noch durch das Schimpfen auf das Zeitalter der Aufklärung, noch durch die Verketzerung der „sogenannten Aufklärer!"* Friedrich des Großen Zeiten waren die Zeiten der Auf-

wäre, ich weiß davon auffallende Exempel. Aber das Gute, das wir haben, müssen wir auch wissen, das ist ebenso nötig, ebenso nützlich — ein Mensch, der nicht weiß, was er gilt, der nicht seine Kraft kennt, folglich keinen Glauben an sich hat, ist ein Tropf, der keinen festen Schritt und Tritt hat, sondern ewig am Gängelbande geht und in saeculum saeculorum — ein Kind bleibt." Die Frau Rat, **Goethes** Mutter in einem Briefe an einen Jüngling, **Friedrich v. Stein**, 9. September 1784 in: Briefe von **Goethe** und dessen Mutter an **Friedrich v. Stein**, Leipzig, Weidmann, 1846, S. 83. — 2) „Und sollte der Mann sich auch für etwas mehr halten, als er ist — **weil er sonst nicht leisten kann, was man von ihm fordert**." **Goethe** in: Mitteilungen über **Goethe** von **Riemer**, Leipzig 1841, 1. Band, S. 49. — 3) „**Spinoza** war weit von aller schlechten Demut entfernt, von jener in der That Gottes und des Menschen unwürdigen Kriecherei des Menschen vor Gott als einem Tyrannen, die nach gewissen Theologen das Ideal eines wahrhaft frommen Christen ausmachen soll, und Goethe ist ebenfalls stets ein Gegner dieser hochmütigen Demut gewesen." **Goethe und seine Werke**, von **Rosenkranz**. (Königsberg, 1847, Bornträger, S. 82.) — **Anm. Diesterwegs** (4. Aufl.), zu der Biogr. S. 101 zu vergleichen ist.

* Daß eine gewisse Sorte von Menschen daran Freude findet, ist erklärbar. Aber daß **Harnisch** sich zu ihnen gesellen, daß auch er zum Verdächtiger unbefangener und offener Menschen, indem er sie nach **Leos** Vorgang zum „**Aufkläricht**" (**der** oder **das** Aufkläricht? — man weiß nicht einmal, cujus generis dieses Ungetüm ist) zählt, **hinabsteigen** konnte, ist ja schier unbegreiflich. Wer es zu lesen Lust hat: **Briefe an seine Tochter** auf einer Reise durch Böhmen 2c., von **Wilh. Harnisch** 2c. Essen, bei G. D. **Bädeker**, 1841. (25 Sgr.) — „Man darf, will man billig und gerecht sein, den Menschen nicht nach abgerissenen, einzelnen Äußerungen in unbewachten Augenblicken beurteilen und richten; in der Ganzheit und fortgehenden permanenten Lebensstimmung und Richtung muß man sie würdigen." — Worte **Friedrich Wilhelms IV.** in: „Charakterzüge u. s. w. von **Eylert**. Magdeburg 1842, bei Heinrichshofen"; I. Bd. S. 461. — Obige Anmerkung und den Text, zu welchem sie gehört, lasse ich jetzt (Ende 1848) stehen. Scheint ja die Aussicht dieses Jahres, daß es keinen mehr geben werde, welcher sich **gegen** die Aufklärung erklären möchte, sich wieder zu trüben. Wer es noch nicht wissen sollte, worin das Wesen der Aufklärung besteht und was man durch sie bezweckt, der lese **Kants** berühmte Abhandlung über Aufklärung in seinen vermischten Schriften. Das ist wahre Stärkung für Geist und Gemüt.

klärung, er selbst der König der Aufklärung. Was verdanken wir ihnen, was ihm nicht! Wo ständen wir in Deutschland ohne jene, wo in Preußen ohne diesen „Einzigen“?*] Die wahre Bildung besteht, wie oben schon dargestellt worden ist, nicht in einer Masse oder einem Aggregat (Konglomerat) von Kenntnissen, sondern in der vollständigen Klarheit in dem Gebiete, das wir uns zum An- und Ausbau ausgewählt haben. Darum rate ich dir, darnach zu streben, daß du stets wissest, welche Teile desselben mehr oder weniger für dich noch der Untersuchung bedürfen. Sokrates stellte sich in der Beziehung den Sophisten ganz gleich, daß er, wie sie, nichts wisse; aber darin stellte er sich über sie, daß er wisse, daß er nichts wisse, was den Sophisten verborgen sei, indem sie glaubten, etwas zu wissen, da sie doch wirklich nichts wüßten. Dieses Bewußtsein erhob ihn wirklich allein schon über sie. Folge seinem Beispiel, und kehre zu den dunkeln Gebieten deines Bewußtseins oft und zu verschiedenen Zeiten zurück! Eine später, vielleicht auf einem ganz anderen Gebiete erworbene Einsicht wirft oft ein überraschendes Licht auf die dunkeln Stellen. Wer einmal die geistige Freude genossen hat, welche die Erfahrung bereitet, wird nicht daran zweifeln, daß es ihm bei redlichem Streben endlich gelingen werde, zur rechten Klarheit durchzudringen. Die Vorsehung hat jedem Menschen die Kraft gegeben, den Grad von Wissen und von Weisheit zu erlangen, der ihn zum wahren Leben führt. Die Menschheit und jeder einzelne hat die Bestimmung, daß ihnen das Licht der Wahrheit leuchte. Vor ihr, der Sonne der Wahrheit, verschwinden die Nebelgebilde des Wahns und des Betrugs. „Vorwärts“ sei die Losung, der du folgest, dein Leben hindurch!

4. Zu Hauptwerken, inhaltreichen, wichtigen Schriften kehre häufig von neuem zurück!

Es ist oft unmöglich, zu einer Zeit sich des ganzen Gehaltes einer Schrift vollständig zu bemächtigen, ihn in Saft und Blut zu verwandeln, so, daß wir ursprünglich Eigentümliches und ursprünglich Fremdes nicht mehr zu unterscheiden vermögen. Oft fehlt dazu die Zeit oder dem Geiste die dazu erforderliche Beschaffenheit. Darum findet man zu verschiedenen Zeiten oft ganz Verschiedenes in demselben

Wer sie nicht kennt, wird mir, wenn er sie kennen gelernt hat, für diesen Fingerzeig danken. Darum säume keiner; sie und der Nathan von Lessing sind Kernschriften, bis jetzt noch unübertroffen! — Anm. Diesterwegs zu der in der 3. Aufl. eingefügten Stelle. Wegen Harnisch vergleiche man VIII, 8 unsrer Auswahl.

* „Soll das Menschengeschlecht auf die höchsten Stufen der Aufklärung und Reinigkeit nie kommen? Nie? — Laß mich diese Lästerung nicht denken, Allgütiger!“ Lessing. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.)

Werke, und solche, die des Geistes voll sind, gleichen darin unerschöpflichen Goldgruben. Daher kam es, daß jener Gelehrte, der diejenigen Stellen des Homer, die ihm besonders gefielen, anzustreichen pflegte, nach oft wiederholtem Lesen desselben endlich alle Stellen angestrichen hatte. Deshalb erteilt Schwarz z. B. mit Recht den Rat, Kants Anthropologie, welche zu den lehrreichsten, interessantesten Werken unserer Litteratur gehört, alle Jahre einmal zu lesen. Darum macht man die belebende, freudige Entdeckung, daß man beim zweiten, dritten Lesen eines solchen Buches Ideen auffindet, die uns früher ganz entgingen — ein untrüglicher Beweis, daß unser Geist inzwischen Fortschritte gemacht hat. Denn wenn man sich auch mit einem Gegenstande eine Zeitlang gar nicht beschäftigt hat, so kann inzwischen unsere Fähigkeit, uns desselben zu bemeistern, doch gewachsen sein. Der Geist ist eine Einheit; die Aufstellung verschiedener Geisteskräfte geschieht durch Abstraktion und um der vollständigeren Auffassung der einen geistigen Funktion in ihren verschiedenen Richtungen willen. Jede wahrhafte Stärkung in einer Richtung ist darum eine Kräftigung des ganzen Geistes. In besonderem Grade gilt dies von der Belebung der höheren Geistesthätigkeiten, des Verstandes, der Urteilskraft, der Vernunft. Unausbleiblich schlägt der Gewinn, der vorzugsweise auf einer Seite erstrebt worden, zum Vorteil des Ganzen aus, gerade so, wie die regelrechte Erhebung eines Gliedes oder Standes in dem Staatsorganismus die Gesundheit und die Kraft des gesamten Staates steigert und erhöht. Wodurch anders wird die Gesamtbildung eines Volkes allmählich eine einheitliche und übereinstimmende, als dadurch, daß alle das geistige Leben der Nation bestimmenden Glieder aus denselben Quellen trinken und zu denselben frischen Quellen immer wieder zurückkehren! [Jeder, der mit der Litteratur lebt, hat doch seine Lieblingsschriftsteller — die, mit welchen wir vorzugsweise harmonieren. Zu ihnen, den alten treuen Freunden, kehrt man immer wieder zurück. Und welche Freude, wenn man bei der Rückkehr fühlt, nun versteht man sie noch besser, nun entdeckt man neue, früher nicht wahrgenommene Schätze — ein sicherer Beweis, daß man inzwischen geistig fortgeschritten! Welche Freude gleicht dieser, welche wirkt nachhaltiger? Habet Mut, muß man unseren Jünglingen, unseren Lehrern zurufen, habet den Mut, euch selbst zu vertrauen, daß ihr die Wahrheit erkennen und finden könnet.* Nicht bloß zum tüchtigen Handeln,

* „Mein Gebet (in der Kirche zum heiligen Grabe) war innig und brünstig, ich bat um Wahrheit und Mut an dem Grabe dessen, der am meisten Wahrheit in die Welt gebracht hat und mit der höchsten Aufopferung für diese Wahrheit, zu deren Organ ihn Gott gemacht hatte, in den Tod gegangen ist." Lamartine (Reise in den Orient). — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

sondern auch zum tüchtigen Studieren und Denken gehöret Mut. Darum wage man sich überall an Hauptwerke, an die Hauptschriften eines Faches! Nicht bloß Singen und Beten gehört zur Religion, Denken ist auch Religion, „den Geist nähren, ist Religion“. (Bettina.)]

5. Sehr heilsam ist es auch, wenn du diejenigen Schriften, welche nicht gerade zu denen gehören, mit welchen du dich bleibend beschäftigst, mit der Feder in der Hand liesest, also Auszüge oder Exzerpte machest und dir ein Gedankenmagazin anlegest.

Dieses gilt von solchen Büchern, die nicht gerade zum Handwerk — denn diese muß man immer zur Seite haben — gehören, von solchen, deren Inhalt uns nicht antreibt, sie zu unseren bleibenden Freunden zu machen — also von unseren deutschen Klassikern nur zum Teil, weil jeder gebildete deutsche Mann seinen Geist lebenslang daran erfrischen und aufrichten wird — von solchen, die wir von unseren Freuuden leihen und ein-, zwei- oder dreimal lesen. Auch ist es ratsam, einem solchen Exzerptenbuche die eigenen Gedanken, die wir der Aufbewahrung wert erachten, einzuverleiben, wenn wir es nicht vorziehen, eine eigene Sammlung derselben anzulegen und sie nach Fächern zu ordnen. Für die Anlegung eigener Tagebücher — es sei denn für ungewöhnliche Verhältnisse und Zustände, Reisen z. B. — kann ich sonst nicht stimmen. Das lebendige, thätige, gesunde Geschäft des Mannes erlaubt solches nicht, und es führt nur zu leicht zu eitler, sentimentaler, kränkelnder Gemütsbeschauung und hochmütiger Selbstbespiegelung, zum Nachteil für die gesunde Thatkraft des Mannes. Aber eine Aufzeichnung bedeutender, interessanter, wohl auch paradoxer Gedanken, späterhin als Gedankenstoff zu benutzen und sich selbst vor Einseitigkeit zu schützen, auch um sich vor der gedankenlosen, geistverflachenden Flüchtigkeit des Lesens zu hüten, ist gewiß ein heilsamer Rat. Die bedeutendsten Männer unserer Nation haben ihn befolgt. Glaube man nur nicht, daß irgendein Genie alles aus sich selbst schöpfe! Den Reichtum der Vor- und Mitwelt benutzt jeder aufstrebende, wenn auch in der Anlage noch so kräftige Geist, um sich eben über seine Zeit zu erheben. Von Zeit zu Zeit, etwa alle Sonntage oder an anderen Tagen stiller Muße und Geistessammlung, durchmustert man die geistigen Schätze, die man dem „Buche der Auszüge“ anvertraut hat, um sie dem Geiste wieder vorzuführen und weitere Besprechung mit sich und anderen zu pflegen. Wiederholt man so in kollektiver Geschäftigkeit von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr die Betrachtung der gewonnenen Ausbeute, so reift der Geist zu immer größerer und höherer Vollendung. Und welche Freude gewährt es

nicht, nach einem längeren oder kürzeren Zeitabschnitte die Entdeckung zu machen, daß man allmählich zu einer Reife der Einsicht gelangt ist, mit der man, wie von einer Bergspitze herab, mit Umsicht und Scharfblick auf frühere Schwierigkeiten wie auf kleine, unbedeutende Hügel herabsieht! So ersteigt und erklettert man allmählich die Höhenpunkte der Menschheit, nähert sich nach dem Maße der Kraft, die Gott einem jeden gegeben, dem Ziele der Vollendung und reift für den Eintritt in das Gebiet, wo das ewige Urlicht strahlet.

6. Wähle dir bei dem Studium eines Lehrgegenstandes einen geistesverwandten Freund oder einen oder mehrere lernbegierige Schüler, mit welchen du denselben Gegenstand behandelst, besprichst, durchdenkst!

Lernen, d. h. Nachdenken, Untersuchen, Forschen und Lehren und Üben müssen immer beisammen sein, wenn das Geschäft der Bildung recht gedeihen soll. Woher anders ist es zu erklären, daß denkende Lehrer überhaupt in den Gegenständen, mit welchen sie sich beschäftigen, eine vorzügliche Klarheit und Festigkeit gewinnen, als daher, daß sie genötigt sind, sich über dieselben auszusprechen und andere zur Auffassung derselben anzuleiten! Dieses Verhältnis nötigt sie, den Gegenstand vorzüglich zu durchdenken, ihn von allen Seiten zu betrachten und sich seiner ganz zu bemächtigen. Dazu kommt, daß man erst dann die Lücken und Mängel des eigenen Wissens recht deutlich erkennt, wenn man sich über das Wissen selbst aussprechen will. Bleibt es bei dem bloßen, stillen Nachdenken, so bleibt uns manche Seite des Gegenstandes verborgen. Wir glauben, ihn vollständig erfaßt zu haben, ohne daß es wirklich geschehen. Erst wenn wir zur mündlichen Mitteilung uns veranlaßt sehen; wenn wir den Gegenstand der Individualität des andern anpassen müssen; wenn wir etwa auch die Gegenbemerkungen und Einreden desselben vernehmen und zu widerlegen haben: erst durch die Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Lernenden erhebt sich der Gegenstaud zum vollen Lichte des Bewußtseins. Darum sucht der, der dies aus eigener Erfahrung weiß, Gelegenheit, das still Gedachte in die Lautsprache überzutragen. Dies setzt eine höhere Thätigkeit voraus, als wenn man seine Gedanken bloß dem Papier anvertraut. Mit dem lebendigen Worte wird auch der Gedanke selbst erst recht lebendig. Darum suche der lernende Lehrer überall Gelegenheit, durch die Begierde nach Geistesbildung mit ihm verbundene Freunde und Schüler um sich zu versammeln, um sie und sich selbst durch sie weiterzubilden. So entsteht ein gegenseitiges Empfangen und Geben, das zu den höchsten Bedürfnissen und Genüssen des Geistes gehört. In dem gesellschaftlichen Treiben der Menschen herrscht so häufig die trivialste Leere, wo nicht Gemeinheit

und Abschwächung; geistige Mitteilungen aber erhöhen und würzen das Leben und machen die Teilnehmer reif für andere würdige, menschliche Erfrischungen und Genüsse. Hat man eine Reihe von Stunden mit Geistigem sich beschäftigt, so ist man vorbereitet für den heiteren Scherz und andere Erzeugnisse gesellschaftlicher Berührungen.

Ich setze voraus, daß es den Teilnehmern solcher Zusammenkünfte um wirkliche Geistesbildung ein rechter Ernst ist, daß es ihnen um die Wahrheit gilt. Alle anderen, leider so häufig eintretenden Störungen und Zerwürfnisse fallen dann von selbst weg: die abschwächende Gleichgiltigkeit, die eitle Rechthaberei, die Hervordrängung persönlicher Rücksichten, die stolzen Ansprüche auf Autorität, [die (heuer, 1848) aufgetauchte Sucht, in alles hineinzusprechen,] und andere traurige Ungehörigkeiten, an welchen so mancher Lehrerverein, der bei seiner Entstehung heilsame Früchte zu versprechen schien, gescheitert ist. Wer nur allein das Wort führen will, auf Unterwerfung unter seine Machtsprüche Anspruch macht, seine Ansichten als unumstößliche Glaubenssätze anderen aufbürdet; wer keinen Widerspruch vertragen kann und darin einen Angriff auf seine (erhabene) Persönlichkeit findet, kurz, wem es nicht um die Sache zu thun ist: ist nicht nur unfähig, einen Lehrerverein zu leiten, sondern überhaupt ein unwürdiges Mitglied jeder geselligen Geistesgemeinschaft. Durch die Verschiedenheit der Ansichten und die durch sie geweckte vielseitige Diskussion derselben erscheint jedem die Sache aus anderen Gesichtspunkten, als er sie bis dahin betrachtete, und die Einseitigkeit der Ansicht schwindet, und mit ihr der Irrtum und der Wahn; die richtige Ansicht aber bleibt, stärkt und verbreitet sich, und die durch das Wechselgespräch sich entwickelnde Kunst der Verteidigung der eigenen und der Widerlegung fremder Meinungen ist an und für sich selbst für einen hohen geistigen Gewinn zu erachten. Darum ist überall die Meinungsverschiedenheit, die Freiheit der Meinungsäußerung, die Sprechfreiheit hochzuachten und aufrecht zu halten. „Wer mit uns ringt,“ sagt der große Engländer Burke, „stärkt unsre Nerven und vermehrt unsere Gewandtheit. Unser Gegner ist unser Helfer. Dieser wohlthätige Kampf mit Schwierigkeiten nötigt uns zu einer genaueren Bekanntschaft mit unserm Gegenstande und zwingt uns, ihn von allen Seiten ins Auge zu fassen. Er wird uns nicht gestatten, oberflächlich zu sein.“ — Die Sprechfreiheit sichert die Denkfreiheit und giebt ihr erst für die Gesellschaft den rechten Wert. Ohne jene aber schwindet auch diese oder vermindert sich wenigstens außerordentlich, da die Funktion des Denkens mehr für ein Produkt der Gattung als der Individuen angesehen werden muß. Darum sei vor allen Dingen die Beschränktheit, die sich in der Rechthaberei, in dem Autoritätenzwange, in dem Nachbeten fremder Meinungen, in der persönlichen Anfeindung des Anders-

denkenden zeigt, ferne von den Lehrern des Menschengeschlechts und der Jugend desselben, da man von ihnen mehr, als von allen andern, vorurteilsfreie Beurteilungsgabe und reines Interesse für die Wahrheit und deren Untersuchung erwartet. Zugleich strebe jeder Lehrer nach der schönen und edlen Gabe, seine Gedanken in freiem Vortrage darzulegen und gegen erhobenen Widerspruch zu verteidigen, nicht um der Verteidigung und um der Kunst der Dialektik, sondern um der Wahrheit willen. Diejenigen aber, die da vermeinen, das Wahre wohl zu denken, es aber nicht darstellen zu können, weil der rechte Ausdruck dazu fehle oder im Augenblick nicht zu finden sei, bezeihen wir des Irrtums; denn was man von den Sachen des Denkens nicht sagen kann, das hat man entweder gar nicht, oder wenigstens nicht klar gedacht. Gedanke und Wort entstehen, wie Geist und Leib, in demselben Momente der Geistesthätigkeit; das eine ist nicht ohne das andere, wie der Geist in diesem Zeitleben nicht ohne den Leib, der Leib nicht ohne den Geist ist. Übungen in mündlicher Darstellung sind darum auch jederzeit Übungen der Denkkraft, und deswegen geben wir den Lehrern und denen, die sich zu Lehrern bilden wollen, den Rat, Gegenstände, die sie zu ihrem geistigen Eigentum erheben wollen, anderen vorzutragen, oder, noch besser, andere anzuleiten, dieselben mit ihnen in gemeinschaftlicher Thätigkeit aufzusuchen und zu verarbeiten.

7. Mache dein Fach, das Lehrfach oder deine Lehrfächer, zum Mittelpunkt deiner Lektüre!

Überall, wo Einheit, Harmonie, Zusammenhang und ein (relativer) Grad von Vollendung, fortgehender Entwickelung stattfinden soll, muß ein Mittelpunkt vorhanden sein, nach welchem alles, wie nach seinem Schwerpunkte, gravitiert.

Dieser Mittel- oder Schwerpunkt ist für den Lehrer das Lehrfach, sind seine Lehrfächer, ist sein Lehrerberuf, an welchen er sein Leben gesetzt hat. In ihm, in seiner Förderung findet er die Befriedigung seines Lebens. Auf ihn hat er daher auch all sein Thun und Treiben, folglich auch den Trieb seiner Entwickelung und Ausbildung zu beziehen. Zwischen seinen unmittelbaren Berufsgeschäften und der Anwendung seiner freien Muße entsteht in solcher Weise eine angemessene Harmonie.

Man kann umgekehrt verfahren und seine Muße zu Geschäften verwenden, welche mit dem Hauptlebensberufe in keiner Verbindung stehen; man kann daher auch in freien Stunden zu einer Lektüre greifen, welche keinen Beitrag liefert zur Förderung desselben: aber dann bringt man sich um ein wesentliches Förderungsmittel der Tüchtigkeit. Ich sage nicht, daß man nicht auch zuweilen ein Buch zur bloßen

Unterhaltung (nur nicht zu sogenanntem Zeitvertreib) lesen dürfe. Warum sollte man nicht einen Roman von Walter Scott, von Cooper oder selbst von Eugen Sue* lesen, wenn alle Welt sie lieset? Aber diejenige Lektüre, zu welcher man sich für die Regel und aus Grundsatz bekennt, muß einen anderen Charakter haben; sie muß sich, wie ich sagte, auf den Lebensberuf beziehen.

Unter Lektüre versteht man denjenigen Teil der Litteratur, den man für sich auswählt, zur Unterhaltung oder Geisteserfrischung und zur Belehrung. Das ernste Geschäft des Lehrers macht die Lektüre notwendig. „Man kann (wirklich) nicht immerhin studieren"; aber man soll darum seine Stunden nicht leichtsinnig vertrödeln dadurch, daß man zur leichten und leichtsinnigen Litteratur der Leihbibliotheken greift. Dazu sind dem gewissenhaften, ernsthaften und strebenden Manne die Stunden zu kostbar. Ich setze Leser voraus, welche in den Lehrstunden nicht bloß thätig sind, sondern produzieren, wenn nicht neue Gedanken, Ansichten oder Verfahrungsweisen,

* Von Eugen Sue, welcher in seinem „Martin der Findling" in dem Claudius Gerhard einen vortrefflichen Lehrercharakter dargestellt hat. Das zu lesen ist nicht bloß unterhaltend, sondern auch belehrend. Außerdem trifft man in diesem und in den anderen Romanen von Sue herrliche, humane Grundsätze und Vorschläge zur Verbannung des menschlichen Elendes. Doch hier interessieren uns seine Ansichten über Lehrerverhältnisse, die er (die französischen) z. B. wie folgt, schildert: „Wir behaupten demnach, daß der Schulmeister in der Gemeinde oft mit denselben Augen wie ein Bettler betrachtet wird, daß, wenn man ihn mit dem Hirten vergleicht, der Hirt den Vorzug behauptet, wenn sie dem Schulmeister einen Beweis ihrer Gunst geben wollen, ihn in ihrer Küche essen lassen." „Er muß Totengräber und Trommelschläger sein, den öffentlichen Waschplatz reinigen, die Turmuhr aufziehen, das Amt des Vorsängers und Küsters versehen, die Bezahlung der Hostien, das Waschen des Linnens zum Altar besorgen, selbst die Besen bezahlen." „Sie sind ärmlich und schlecht gekleidet, halten ihre Schule in Holzschuhen, ohne Strümpfe, ohne Weste und Halstuch. Der N. N. ist zugleich Knecht bei einem Pächter, der N. N. ist Sänger und Küster, Totengräber und unbezahlter Schreiber des Herrn Schultheißen und Bedienter des Herrn Pfarrers." Diese Schilderung ist keine romanhafte aus der Phantasie des Herrn Sue, sondern er hat sie aus Lorrains Schilderung des Elementarunterrichts in Frankreich nach authentischen Dokumenten, zufolge der Spezialberichte der 400 Inspektoren, welche die Schulen Frankreichs in den letzten zehn Jahren untersucht haben, an den Unterrichtsminister. Und welches ist die eigene Meinung Sues über die den Lehrern zu gebende Stellung? Er kommt in den Vorschlägen zur Hebung der untern Klassen am Ende des achten Bandes darauf, sein Vorschlag lautet — wenn es erlaubt ist, ihn mitzuteilen — S. 349 der Leipziger Ausgabe so: „Erhebung der Volksschulmeister zu dem Range von Staatsbeamten erster Klasse, in dem sie vor den bürgerlichen, militärischen und religiösen Behörden den Vortritt haben; denn derjenige, welcher den Menschen rechtschaffen unterrichtet und arbeitsam macht, kurz derjenige, der ihn moralisch schafft, muß im ersten Range stehen." Kann ein Mann, welcher solche Grundsätze hat, mit dem Bestehenden zufrieden sein? — — — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

welche sie früher nicht kannten (der zu einem Fache Geborene findet das Beste mitten im Schaffen), so doch neue Kräfte in dem Schüler oder Verstärkung derselben. In solchem produktivem Lehren liegt die seltenste, dem handwerkernden Meister ganz unbekannte Befriedigung; aber es folgt ihr auch eine Art Abspannung und — das Bedürfnis nach Abwechselung. Das Gegenteil der Produktivität ist die Rezeptivität; der abgespannte Lehrer will aufnehmen, Neues vernehmen, er will haben, andere sollen ihm geben. Wo sind diese immer bereitstehenden, unerschöpflichen Freunde? Sie stehen auf dem Bücherbrette. Wir schlagen ermüdet ein wohlbekanntes oder ein neues, zweckmäßig gewähltes Buch auf, und in demselben Augenblicke verspüren wir die beruhigende Wirkung auf die Seele. Wer hätte das nicht schon belebend empfunden? Wir wollen uns nicht amüsieren, wir wollen auch nicht studieren, wir wollen uns unterhalten und belehren — unterhalten, indem wir uns belehren, und belehren, indem wir uns unterhalten. Nichts unterhält den wiß- und lernbegierigen, strebsamen Mann besser, als ein neuer Gedanke. „Nenne mir" — sprach Herder in der Hinfälligkeit des Sterbens — „einen neuen Gedanken, damit ich mich erquicke." In solchen Stunden lieset man nicht die Fachwerke, die man überhaupt nicht lieset, sondern studiert; man lieset Schriften, welche mittelbar den Unterricht fördern. Länder-, Völker- und Reisebeschreibungen befruchten den Unterricht in der Geographie, historische Darstellungen verlebendigen den Unterricht in der Geschichte, geistvolle Romane und dramatische Arbeiten schärfen den psychologischen Blick. Welch himmelweiter Unterschied findet z. B. zwischen dem Lesen von Schillers Dramen statt, ob es der bloßen Unterhaltung wegen geschieht oder um doch auch den Schiller gelesen zu haben, oder ob man ihn lieset um des reinmenschlichen, des psychologischen Interesses willen an den Charakteren oder an dem Verfasser! Die Novellen von Zschokke sind weit verbreitet und meistens amüsant zu lesen; aber der Gewinn, den man aus seiner Autobiographie, seiner „Selbstschau" (dem ersten Teil — der zweite enthält seine philosophischen Ansichten) zieht, geht doch unendlich darüber.

Also, man lieset nicht, was einem vorkommt, durch Zufall in die Hand fällt, sondern man lieset mit Auswahl, und man berücksichtigt dabei den Gesamtzweck seines Lebens.

Vorzüglich gilt dieses bei dem Lehrer in betreff der Schriften über Erziehung. Wohl bedenke ich, wie ein junger Mann, der eben in das Schulamt tritt, erschrecken kann, wenn er die Unmasse von Schriften, welche auch dieser „Wegweiser" verzeichnet, für ihn aufgestellt erblickt: aber ich beruhige ihn; ihm sage ich, daß sehr viele, wenigstens in der Litteratur der Pädagogik, zur Lektüre gehören,

auf die er die freien Mußestunden seines hoffentlich langen Lebens zu verwenden habe, und daß ihm diese Lektüre nicht Strapazen, sondern Belehrung und Erholung bringen werde. Dahin gehören die von E. M. Arndt, Jean Paul, Salzmann, Frau Necker de Saussure, Aimé-Martin und von vielen anderen aufgeführten Schriften, namentlich alle Biographieen. Er lieset sie mit Interesse, er lieset sie mit psychologischem Blick, zur Förderung seiner Einsicht in das Wesen des Menschen. Man kann systematische Lehrbücher über Psychologie (wir führen derselben auch an) studieren; aber sie nutzen nichts, sie schaden, wenn keine psychologischen, keine pädagogischen Anschauungen zu Grunde liegen.* Erst wenn aus eigener Beobachtung, zu deren Erweckung die Seminarschule die Gelegenheit giebt, ein reiches Material gewonnen ist, erst dann kann man sich mit Erfolg zu einem Lehrbuch über Psychologie wenden. Die Theorie ist die Verallgemeinerung der Thatsachen. Erst die Praxis, dann die Wissenschaft. Das psychologische Verständnis des Lehrers muß mit pädagogischen Beobachtungen Hand in Hand gehen. Wessen Blick einmal für sie geschärft ist, der wird nimmer alt, der findet unter der Kinderwelt nicht nur täglich Gelegenheit zu interessanten und lehrreichen Beobachtungen, sondern er lieset auch Erziehungsschriften, wie die oben genannten, mit dem reichsten Gewinn.** Kurz, „alles muß ineinander greifen", die Anwendung der freien Muße muß die Fertigkeit in

* „Individualität des Beobachteten führt allein zur Naturwahrheit." Al. v. Humboldt (Kosmos II. S. 58). — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** Ich kann es mir nicht versagen, zur Veranschaulichung dessen, was ich oben sagte und andeutete, eine damit ganz übereinstimmende Ansicht aus einer ganz vorzüglichen (unten auch zu nennenden) Schrift von Grube („das psychologische Studium des Volksschullehrers"), hier mitzuteilen. Nachdem er den Lehrern die Lektüre des Emil von Rousseau empfohlen und gezeigt hat, was für Schätze in diesem Werke verborgen liegen und mit Vorsicht gehoben werden können, geht er dazu über, die Wichtigkeit von Jean Pauls Levana auseinander zu setzen. Die betreffende schöne Stelle werde ich hier folgen lassen; sie exemplifiziert meine Ansicht. „Jean Pauls Levana. Der Wert dieser originellen Erziehungsschrift ist schon genügend anerkannt, auch ihre Bedeutung für den Elementarlehrer (versteht sich für den geistig geweckten) wohl nirgend in Frage gestellt worden, und zu sehr anerkannt, um noch demonstriert werden zu müssen. Für die psychologische Ausbeute ist das Werk unschätzbar; denn in wenigen dieser Art ist in die allgemeine Menschennatur, bis zu ihren Elementen herab, so klar hineingeleuchtet, die Kinderseele so sinnig und allseitig belauscht, sind so viele zarte Saiten berührt worden, so viele Hämmer zu ihrer richtigen Stimmung gegeben. Der Hauptirrtum des Emil und die schwache Seite desselben, nämlich die Verkennung der Seele im Geist, der Phantasie und des Gemüts in der Kindesnatur, ist hier nicht bloß vermieden, sondern auch so entschieden und kräftig auf die Darstellung dieses Teiles der Psyche hingewirkt worden, daß eben hierin die schönste Zierde der Levana beruht. Darum ist, zufolge unseres Grundsatzes, einen Gegenstand von zwei entgegengesetzten Seiten zu betrachten, den Gegensatz überall aufzusuchen, wo er sich nicht von selber

den ernsten Arbeitsstunden begünstigen und erhöhen, der Beruf des Lehrers ist für ihn der Mittelpunkt all seines Dichtens und Trachtens; er geht mit ihm in den Lehrerverein, er steht mit ihm auf, er geht mit ihm zu Bette, er leitet ihn bei seiner Lektüre, er geht in ihm auf.]

Die bis hierher mitgeteilten Ratschläge, Bemerkungen und Winke mögen für den Zweck dieser Mitteilungen genügen. Manches ließe sich noch beifügen. Der denkende Kopf findet es selbst, namentlich das, was individuell die Geistesbildung fördert. Nicht alles gilt und paßt für alle. Aber der Besorgnis gebe ich mich nicht anheim, als wenn die Gesamtheit dieser Anforderungen den strebenden Jüngling und Mann abschrecken werde. Wohl ist es mit dem Streben nach Geistesbildung eine ernste Sache, denn es fällt mit der Erreichung des Lebenszweckes selbst zusammen; aber den mutigen jugendlichen Geist schlägt dieses nicht nieder; vielmehr belebt und steigert der Gedanke, daß man nur durch selbsteigene, nicht durch fremde Kraft, nur durch Tapferkeit des Geistes, nicht durch Seufzen und Bußübungen in das Reich der Geistesbildung eindringen könne, die Kraft, die in ihm schlummert. Zu den Höhen der Menschheit führt keine glatte Spiegel-

darbietet, um durch denselben zum Bewußtsein der wahren Einheit des Objektes zu kommen, unser Rat dieser:

nicht den Emil allein, abgesondert, ohne Vergleichung zu lesen, sondern in Gesellschaft der Levana,

— dann hat es mit den Fehlern und Einseitigkeiten des ersteren nicht viel Not. Dem Verfasser ist kein Buch bekannt, welches mit derselben Kraft des Genius und gleichem Glanze der Beredsamkeit (wenn auch in anderer Weise) die Irrtümer des Emil so gut widerlegte, ohne polemisch zu sein, das einen so durchgreifenden Gegensatz darböte, als die Levana. — Im Emil spricht eine antike Philosophennatur, der stoische Weise; in der Levana der moderne Dichter, der gemütliche Deutsche; dort der sittliche, hier der religiöse Mensch; — dort ist Klarheit der Anschauung, Schärfe des Verstandes, die intellektuelle Bildung überwiegend — hier Tiefe und Wärme des Gefühls, Beweglichkeit des Witzes, das Streben zum „Geistreichen" vorherrschend; dort mehr der praktisch die Außenwelt gestaltende, der handelnde Mensch, hier der theoretisch die Welt in sich verarbeitende Geist gefeiert; dort mehr das männliche Element in der Erziehung, hier mehr das weibliche betont. Wie Rousseau den Religionsunterricht nicht spät genug anfangen konnte, so Jean Paul nicht früh genug; und dieser hat in seiner Erziehungslehre das christliche „Lasset die Kindlein zu mir kommen" mit wahrhaft psychologischer Meisterschaft kommentiert. Wenn im Emil auf die Individualität und ihre Berechtigung fast gar nicht Rücksicht genommen ist, so predigt die Levana die heiligste Achtung vor jeder Individualität, und beweist auch hierin ihren durchaus christlichen Geist. Dem Kinde Jean Paul war das hohe Glück zu teil geworden, von einer religiösen Mutter erzogen, durch die Wärme mütterlicher Zärtlichkeit und Liebe erquickt worden zu sein; dieser Wohlthat mußte der Knabe Rousseau entbehren. Jean Pauls Kinderzeit war sein Hauptleben — der unglückliche Rousseau konnte sich erst

fläche, auf der man seufzend, träumend, phantasierend und dichtend hinankommen könnte; sondern die Höhen wollen mit Anstrengung allmählich erstiegen sein. Selbst den Heroen unseres Geschlechts ist dies nicht leicht geworden. Ein Lessing z. B. besserte stunden- und tagelang an einem kleinen Aufsatze, und Goethe versichert, oft an einem Gedichte von kleinem Umfange mehr als einen ganzen Tag gefeilt und im Laufe seines langen Lebens nie vier Wochen gerastet zu haben. Um so mehr gilt uns kleinen Geistern die Mahnung, munter und wach zu sein, damit wir uns, solange es für uns taget, über die breite Fläche, auf der ein großer Teil unseres Geschlechts und leider auch ein Teil unserer Amtsbrüder graset, zu lichteren Höhen erheben.

Nun gehen wir zu einer Mitteilung

2. der Ratschläge, welche der Lehrer in betreff seines Schulunterrichts zu beachten hat, insoweit dadurch seine eigene Geistesbildung erstrebt wird,

über.

Den eben ausgesprochenen Beschänkungssatz bitte ich nicht zu übersehen. Wir haben es hier noch nicht mit den Gegensätzen und

im Jünglingsalter als Mensch fühlen, nachdem die rauhe Hand des Schicksals den Schmelz und Duft von seiner Kinderzeit längst abgestreift hatte. Der Glanz der ersten Lebenszeit strahlte bei Jean Paul so hell, daß er dessen Jünglingsleben ganz überstrahlte, daß selbst der Mann noch fortdauernd von dem Feuer der Kinderjahre zehrte, und gewissermassen immer Kind blieb. Darum thut der Elementarlehrer so wohl, bei ihm Psychologie zu studieren; durch ein Buch wie die Levana wird er nicht bloß den kindlichen Sinn theoretisch würdigen und verstehen, sondern auch praktisch gewinnen lernen. Die psychologischen Entwickelungen in der Levana werden von denkenden Elementarlehrern um so leichter verstanden und in Saft und Blut verwandelt werden können, als der Humor Jean Pauls, der in anderen, seinen eigentlich poetischen Schöpfungen oft ins Unklare, Verwickelte, Schwülstige ausschweift, hier äußerst wohlthätig wirkt, da er das Abstrakte mit plastischer Anschaulichkeit vor das innere Auge des Lesers stellt, und durch den Kontrast von Idee und Erscheinung beides um so heller beleuchtet wird. Die Jean Paulsche Behandlung ist der Pädagogik von großem Nutzen gewesen, indem sie gleich sehr der rohen Empirie, wie einer steifen Systemsucht entgegenarbeitet. Namentlich was letztere betrifft, neigen sich die Elementarlehrer nur zu sehr zu derselben hin und glauben in den allgemeinen Gedankenformen den Stein der Weisen zu haben, während es doch bloß hohle Formen sind, die erst durch den lebendigen Inhalt Bedeutung gewinnen. Die Levana wirkt darum auf die Lehrerköpfe so günstig, weil in diesen die Ideen meist wie in einzelnen Zellen abgesondert und abgeschlossen liegen. Da muß denn zuweilen so ein eigentümlich launiger Geist kommen, der die Thüren öffnet und das Isolierte durcheinander wirft, damit es Bekanntschaft und Freundschaft schließe." — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.). — Grube verlangte in der oben angeführten[1], 1847 in Erfurt erschienenen Schrift, daß der Lehrer sich psychologische Kenntnisse verschaffe nicht aus Lehrbüchern, sondern durch seine Praxis, seine Erfahrung und Lektüre.

Regeln des Schulunterrichts, sondern mit der Bildung der Lehrer zu thun. Den Unterricht, den sie erteilen, betrachten wir auch als ein Mittel, dieselbe zu fördern, und darauf beziehen sich folgende kurze Ratschläge:

1. Bearbeite, studiere den (vorzutragenden, zu entwickelnden — zu lehrenden) Gegenstand vorher in allen seinen Teilen und in seinem ganzen Umfange!
2. Lege deinem Unterricht einen gedruckten Leitfaden zu Grunde, aber benutze denselben, wo und wie es nur angeht, während des Unterrichts selbst nicht!
3. Gewöhne dich an eine bis ins Einzelnste hinein gehende Vorbereitung oder Präparation auf jeden einzelnen Abschnitt und jede einzelne Lektion!
4. Trage die Bemerkungen, Zusätze, Erfahrungen, die du bei dem Unterricht zu machen Gelegenheit hast, in ein Buch ein!
5. Studiere, sobald du dich des zu Grunde gelegten Leitfadens ganz bemächtigt hast, andere Leitfäden und Schriften, welche denselben Gegenstand behandeln!
6. Suche einen dem Bedürfnisse deiner Schüler durchaus entsprechenden Lehrgang aufzustellen!
7. Studiere endlich unausgesetzt und fortwährend solche Werke: allgemein pädagogische, didaktische, methodische, logische, psychologische u. s. w., durch welche der Lehrer im allgemeinen zu höherer Entwickelung hinanreift.

Diese Ratschläge entspringen aus dem Gedanken, daß die erfolgreiche Wirksamkeit des Lehrers in der Schule hauptsächlich abhängt von der genauen Bekanntschaft mit dem Lehrstoffe und von der allmählichen, nie stillstehenden Entwickelung desselben, besonders des hellen Bewußtseins und der klaren Einsicht in die ihn umgebenden Verhältnisse. Darum muß man zuerst von ihm verlangen, daß er sich vor dem Beginn des Unterrichts mit dem einzelnen Gegenstande möglichst genau bekannt gemacht habe. Demnächst habe ich zum Gebrauche eines gedruckten Leitfadens geraten. Ich denke mir die Lage des Anfängers oder auch der meisten Lehrer, welchen, wenn auch nichts anderes, doch in der Regel die Zeit fehlt, eigene Leitfäden und Lehrgänge auszuarbeiten und drucken zu lassen. Zudem ist die Voraussetzung festzuhalten, daß gedruckte Leitfäden eine größere Gediegenheit und Brauchbarkeit haben, als die unreifen Produkte eines Anfängers. Einen nur mäßigen Anforderungen entsprechenden praktischen Lehrgang zu liefern, ist in keinem Fache eine leichte Aufgabe. Nur die denkendsten, gewandtesten Lehrer sind derselben gewachsen. Daher rate ich ernstlich von der Meinung ab, daß ein angehender Lehrer sich am besten seine Lehrgänge selbst entwerfe. Es fehlt ihm dazu

notwendig die Fähigkeit. Aber ich will nicht, daß er sich lebenslang genau oder gar sklavisch an den Leitfaden binde. Nur zu Anfang folge er demselben streng. Das Herumschweifen und sogenannte Auswählen des Besten aus allem Bekannten vernichtet gewöhnlich alle Einheit und den festen Gang. Es ist weit besser, einen einseitigen Plan fest zu verfolgen, als nach gar keinem Plane zu arbeiten und sich von dem vermeintlichen augenblicklichen Bedürfnis der Schüler oder gar von seinen Launen regieren zu lassen. Ich habe junge Lehrer kennen gelernt, die aus allem das Beste auszuwählen meinten; es kommt gewöhnlich nichts dabei heraus. Ich lege daher auf den ausgesprochenen Rat einen hohen Wert. Natürlicherweise paßt auch der beste Leitfaden, der zu Grunde gelegt wird, selten in jeder Beziehung und in allen einzelnen Teilen für den [besonderen] Fall, für die Kinder, für die Schule, wo man ihn gebrauchen will. Einen solchen universalen Lehrgang hat es nicht gegeben, wird es nie geben. Jeder Schriftsteller geht von gewissen Voraussetzungen, bestimmten Vorstellungen in betreff der äußeren Verhältnisse der Schulen und Lehrer, für die er schreibt, aus; er selbst gehört der nie stillstehenden, in ewiger Entwickelung begriffenen Zeit an; jeder einzelne Mensch hat als Individuum seine Eigentümlichkeiten u. s. w. u. s. w.; wie wäre es zu erwarten, daß jemals ein Lehrbuch geschrieben würde, daß keiner Veränderurg, keiner Verbesserung fähig und bedürftig wäre? Darum ist die Forderung, einen in *jeder* Beziehung unverbesserlichen und unabänderlichen Leitfaden für irgendein Fach haben zu wollen, durchaus nicht zu erfüllen; es ist eine unverständige und ungerechte Forderung. Kein Buch kann oder soll den Geist* des Lehrers ersetzen, weshalb jeder pädagogische Schriftsteller an die Gebraucher seiner Bücher die Forderung macht, daß sie mit denkendem Geiste sich derselben bedienen und die Abänderungen, seien es nun Weglassungen und Zusammenziehungen, oder Zusätze und Erweiterungen, vornehmen, die durch die Berücksichtigung der individuellen Verhältnisse, in welchen sie sich mit *ihren* Schülern befinden, hervorgerufen und bedingt werden. Eben um den Lehrer dazu allmählich zu befähigen, verlange ich gewissenhafte Vorbereitung auf die einzelnen Lektionen, aufmerksames Beobachten während derselben und genaues Eintragen der gemachten Erfahrungen in ein dazu bestimmtes Buch nach denselben. In solcher Weise erlangt der Lehrer zuletzt eine solche Reife, daß er entweder jeden Leitfaden entbehren, oder sich denselben selbst schreiben kann. Damit aber die Aufmerksamkeit des Lehrers während des Unterrichts sich ganz frei den Schülern zuwenden könne, setze ich fest, daß er sich des zu Grunde gelegten Leitfadens *während des Unterrichts*

* Die 2. Aufl. liest: „Kein Buch kann deshalb auch den G. . . .“

nicht bediene. Der Lehrer soll nicht aus dem Buche, sondern aus dem Kopfe lehren; das rechte Lernbuch der Schüler ist der denkende Geist des Lehrers, der mit selbständiger Beherrschung des Stoffes dem einzelnen Schüler giebt, was derselbe bedarf, dem einen Milch, dem andern Speise. Der Lehrer muß, um in einem Gleichnis zu sprechen, die Kochkunst verstehen. Der Stoff, aus welchem die Speisen bereitet werden, ist überall derselbe, und er wird ihm geliefert. Aber die Zubereitungen desselben nach dem jedesmaligen Appetit und der vorhandenen Verdauungskraft der Schüler ist seine Sache. Kein anderer kann das für ihn leisten. Ein guter Leitfaden liefert die Fingerzeige dazu[, oder er paßt im besten Falle für die Verhältnisse und Zustände, wie sie gewöhnlich zu sein pflegen]; aber das eigene Nachdenken wird dadurch nicht ersetzt, geschweige überflüssig gemacht. In den besseren Seminarien werden daher die Zöglinge gleich zu Anfang daran gewöhnt, aus dem Kopfe, nicht aus dem Buche zu lehren[; das Gegenteil wird gar nicht geduldet, darf nirgends geduldet werden. Was von ihnen verlangt wird, sehen sie an ihren eigenen Lehrern; diese machen es an ihnen und an den Schülern in der Übungsschule nicht anders]. Es ist eine sklavische Abhängigkeit eines Lehrers, wenn er überall des Buches bedarf. Er kann dann seine Aufmerksamkeit nicht ungeteilt den Schülern zuwenden; an eine freie, fröhliche Entwickelung ist nicht zu denken; vielmehr legt er ihnen die Schnürbrust des Buches an, und eine Geistesentfesselung derselben ist dann rein unmöglich geworden. [Also weg mit den Büchern aus den Händen der Lehrer; weg mit den Lehrern, die es nicht lassen wollen, wo es zu lassen ist! Wären wir nur erst einmal so weit, existierte keiner mehr, der von den Schülern fast nur mit der Nase im Buche gesehen wird! Lehrer höherer Schulen, macht es den Elementarlehrern nach, emanzipiert euch von altem Schlendrian! Schauet, statt in die Bücher, den Schülern ins Angesicht, und beobachtet, was sie sonst treiben! Es grenzt ans Unglaubliche, was immer noch in (höheren) Schulen in Gegenwart der Lehrer passiert!*] — Recht sorgfältig studiere der Lehrer

* Obige (beleidigende?) Äußerung muß ich heuer, 1848, wiederholen und steigern. Es grenzt nicht bloß ans Unglaubliche, nein, es übersteigt alles Glaubliche, was für Fehler Lehrer höherer Schulen noch begehen und was nicht bloß unter ihren Augen, noch mehr, was ihnen selbst passiert, trotz des Daseins und des Bureaufleißes der Herren Schulräte alten Stils. Bis diesen Tag ist mancher Gymnasiallehrer ein wahres Muster unmethodischen Verfahrens (sollte man es z. B. glauben, daß noch die Arithmetik und Geometrie diktiert und „gelernt“ wird?); während des Unterrichts werden Romane gelesen, Briefchen geschrieben, Karten gespielt, ja die Schüler der oberen Klassen mehrerer Gymnasien in Berlin haben in diesem Jahre ihren Direktoren Katzenmusiken gebracht. Übersteigt das nicht allen Glauben? — Das kommt daher: 1. daß man die Lehrer der Schulen, d. h. der Kinder und Unmündigen, den hoch=

zu Hause die Lehrbücher; aber vor seinen Schülern arbeite er mit freiem, unabhängigem Geiste! Es versteht sich von selbst, daß solches nicht in allen Lektionen, z. B. in den Lese- und Bibelstunden u. s. w., möglich ist. Aber wo es angeht, da sei es der Fall. Für alle Lektionen ohne Ausnahme verlangen wir aber eine totale Beherrschung des Stoffes von seiten des Lehrers. Um ihn dazu überhaupt zu befähigen, gaben wir eben die beiden Winke, nach vollständiger Bekanntschaft mit dem befolgten Leitfaden die Werke anderer Schriftsteller über denselben Gegenstand zu benutzen, und außerdem durch das Studium geeigneter Schriften eine fortgesetzte Steigerung der pädagogisch-didaktischen Einsicht und der didaktisch-methodischen Kunstfertigkeiten einzuleiten und festzuhalten. Hat sich ein Lehrer durch öftere Wiederholung mit einem Leitfaden ganz vertraut gemacht, so bedarf es der Vorbereitung auf jede einzelne Lektion zwar nicht mehr; aber das Bedürfnis nach Erweiterung der Ansicht und nach Erfrischung des eigenen Geistes hört darum nicht auf. Das letztere vermehrt sich vielmehr mit den Jahren, und aus der seltenen Befriedigung desselben erklären wir uns die traurige Wahrnehmung, daß so viele Lehrer ihren ursprünglichen Lehreifer allmählich verlieren und zuletzt ganz erschlaffen.

---

gelehrten, vornehmen, aristokratisch gesinnten Herrn Universitätsprofessoren übergiebt und ihnen dadurch die Meinung einflößet, es komme beim Schulgeschäft auf gelehrtes Wissen an; 2. daß man sie in höchster Roheit ins Amt eintreten und sie an der armen Jugend herumpfuschen läßt: zur Erlernung ihres praktischen Berufes unter Meistern wird ihnen keine Gelegenheit gegeben, während alljährlich aus allen Regimentern Abgeordnete ins Lehrbataillon eintreten, damit jede kleinste Verbesserung sich sofort durch die ganze Armee verbreite — zum schwierigsten aller Geschäfte, d. h. zur Menschenbildung, hält man eine spezielle Anleitung nicht von nöten — es übersteigt allen Glauben — natürlich fehlt es den meisten solcher ungebildeten, unbeschulten Lehrer an allem, an Methode wie an Disziplin — es giebt welche, die keine Ahnung davon haben, daß man anders verfahren könne, als sie verfahren, ja die von Methoden gar nichts wissen wollen u. s. w.; 3. daß die Herren Schulräte Regierungsräte sind. Anstatt in den Schulen zu sein, mit den Lehrern öffentlich und mitunter auch ein Wörtchen unter vier Augen zu reden, anstatt ihnen zu zeigen, praktisch zu zeigen, wie man unterrichten und lehren muß — sitzen sie am grünen Tische, erlassen Verfügungen und leiten formell die Prüfungen und — die liebe Jugend wird, nach wie vor, methodisch mißhandelt. Ist es ein Wunder, daß sich die, welche diese Greuel kennen und die Jugend lieben, im Jahre 1848, als sie nur etwas Luft bekamen, erhoben wie ein Mann, und daß nach Reorganisation der Schule an „Haupt und Gliedern“ geschrieen wurde, wie wenn Feuer im Dache brennte? — Im Kanton Bern, wo das Volk regiert, betrachtet man die Erziehung der Jugend als die erste der öffentlichen Angelegenheiten; mehr als die Hälfte sämtlicher Staatseinnahmen wird dort auf sie verwandt. Diese Thatsache mit jenen Zuständen zusammengehalten, giebt etwas zu denken. — Anm. Diesterwegs zur 4. Aufl. Die Stelle, auf die sie sich bezieht, ist Zusatz der 3. Aufl. Man vergl. dazu die Biogr. S. 43 und 49 und unsere Auswahl V, 4.

Es liegt in der Natur strebender Köpfe, mit ausgezeichnetem Eifer denjenigen Gegenständen obzuliegen und sie mit Feuereifer zu lehren, die sie noch nicht ganz durchdrungen haben. Sobald dieses aber gelungen ist, vermindert sich ihre Zuneigung zu ihnen, und der Eifer erkaltet. Der Reiz der Neuheit ist verschwunden, und die Forschlust hat ihre Befriedigung erhalten. Wenn daher der Lehreifer eines angehenden Lehrers vorzüglich aus dem Vergnügen an der Durchdringung eines noch nicht ganz bewältigten Lehrstoffes, nicht aus der Liebe zum Lehren überhaupt stammt, so läßt sich mit Sicherheit erwarten, daß dieser Eifer allmählich erkalten werde. Der rechte, d. h. der nie verschwindende Lehreifer muß in der Liebe zum Lehramte, zur Beschäftigung mit der Entwickelung der Kinderwelt begründet sein, sodaß es dem Lehrer mehr oder weniger gleichgiltig ist, was er zu lehren hat. Er will lehren; das Lehren ist seine Freude, sein Genuß, sein Beruf. Um aber doch auch den Geist fortwährend für den Stoff zu interessieren und zu erfrischen — denn welcher strebende Mensch fühlte nicht das Bedürfnis nach Erweiterung der Ansicht und nach Erfrischung des Geistes bei der ewigen Wiederkehr derselben Gegenstände und bei der lebenslänglichen Beschäftigung mit dem Einen und Gleichen!* — so studiere man fortwährend die Schriften anderer Männer über die Lehrgegenstände, die man lehrt. Ist die Erfrischung nicht in der Neuheit des Stoffes zu finden, so suche man sie in der Verschiedenheit der Ansichten über denselben und

* Darin liege nichts Ermüdendes, meint das Schulblatt für die Provinz Brandenburg. Meinen es auch die Lehrer selbst, die dies doch am besten wissen müssen? Meinen es die, welche lebenslang Lehrer bleiben wollen? Die wissen das Gegenteil, und vourteilsfreie Männer beklagen darum die Lehrer, d. h. sie sind gerecht gegen sie. Mehr verlangt man nicht, dieses aber verlangt man. Die haben gut sprechen, welche nach einem 5-, 10-, höchstens 15jährigen Schuldienste sich aus demselben herausgearbeitet haben! Wo hätte man es jemals erlebt, daß solche in das „nicht ermüdende“ Schulamt zurückgetreten wären? Darum Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit! Ihr verhärtet sonst die Lehrer gegen eure Ratschläge, und ihr könnt es ohne weiteres zugeben, daß es auf dem Erdenrund kein mühevolleres, geistig anstrengenderes und abstumpfenderes Amt giebt, als das eines deutschen Elementarlehrers der neueren Zeit! Denn so ist es, und wer, als solcher, dieses nicht an sich erfahren hat, war gewiß keiner von den besten. Die Herren Geistlichen können es an sich selbst erfahren; sie brauchen sich nur zu fragen, was mehr ermüdet: eine Stunde Predigt oder eine Stunde (wirklicher) Katechisation? Und solcher wirklichen, d. h. entwickelnden Katechisationen hält der Elementarlehrer der heutigen Zeit wöchentlich nicht eine oder zwei, sondern zwanzig oder dreißig. Thue es ihm ein anderer nach und bleibe dabei bis zum 50sten oder 60sten Lebensjahre rüstig und frisch, wir wollen ihn bewundern. Darum Gerechtigkeit gegen die Lehrer! mehr wird nicht verlangt; diese aber auch voll und ganz, am ersten von denen, welche das Schulwesen und die Lehrer zu fördern berufen sind. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

in der Mannigfaltigkeit der Behandlungsweise. Das eben charakterisiert ja den gebildeten Lehrer, daß er einen Gegenstand in der mannigfaltigsten Weise zu behandeln versteht, und darin liegt eben der Vorzug der öffentlichen Schule vor jedem Privatunterricht, daß sie denselben Gegenstand von den verschiedensten Seiten, je nach der Eigentümlichkeit der versammelten Köpfe, betrachten lehrt.

Endlich muß der Lehrer im allgemeinen stets nach der Erhöhung seiner didaktischen Einsichten und Fertigkeiten trachten. Das Wesen der Bildung liegt weit mehr in der Allgemeinheit und in Universalität der Ansichten, als in der Masse des Wissens.* Darum studiere jeder fortwährend außer den Lehrschriften über einzelne Gebiete des Unterrichts Werke, welche sich mit der Untersuchung und Darstellung allgemein pädagogischer, didaktischer und methodischer Gegenstände beschäftigen. Von vorzüglichem Einfluß auf die Lehrerbildung ist auch eine möglichst genaue Kenntnis der Psychologie und der Logik. Denn die Psychologie oder allgemeiner die Anthropologie ist die Grundwissenschaft der Pädagogik, ohne welche diese in der Luft schwebt und gar nicht gründlich aufgestellt werden kann. Die Logik aber enthüllt dem Kenner die Organisation des Erkenntnisvermögens, dessen Entwickelung des Lehrers Hauptgeschäft ist und bleibt. Wir meinen damit nicht eine äußerliche Auffassung der abstrakten Formen und Formeln in vielen dürren Kompendien der Logik, sondern eine belebte Auffassung der Formen des denkenden Geistes und eine lebendige Anschauung der Funktionen des erkennenden Geistes in allen einzelnen Erscheinungen seiner Thätigkeit. Verbindet der Lehrer in solcher Weise die Durchforschung der einzelnen Lehrfächer mit dem Studium allgemeiner Werke, so gelangt er endlich zur Reife der Bildung im besonderen und allgemeinen.

---

* Obiger Satz wird nicht so verstanden, d. h. mißverstanden werden, als wenn er besage, das Wesen der Bildung liege in der Kenntnis der allgemeinen Gesetze und Regeln, kurz des Abstrahierten, ohne die Kenntnis des Einzelnen, Unmittelbaren, Konkreten. Das wäre ein gar arges Mißverständnis. Denn das Erste ruht auf dem Zweiten; jenes schwebt ohne dieses im leeren, hohlen Raume. Zunächst und zuerst kommt es also überall auf die Kenntnis und Erkenntnis des Einzelnen und Speziellen an. Nur soll man dabei nicht stehen bleiben, sondern zu dem in ihm liegenden Allgemeinen, Gesetzmäßigen aufsteigen, in und aus dem Besonderen das Allgemeine erkennen und dann jenes aus diesem ableiten lernen. „Plus il est minutieux, plus il réussit“,

III.

Anleitung zum Studium der Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik.

In diesem Artikel haben wir Vierfaches auseinanderzusetzen:
1. wem dieses Studium vorzüglich zu empfehlen sei;
2. was von den dahin einschlagenden Schriften bis jetzt geleistet worden;
3. wie die Begriffe der Pädagogik, Didaktik und Methodik aufzufassen und festzustellen;
4. welche Schriften über diese Gegenstände als die besten und brauchbarsten anzusehen seien.

Die drei ersten Punkte bilden die Einleitung zu dem vierten, auf den es eigentlich und häuptsächlich ankommt.

1. Wem das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik besonders zu empfehlen sei, und wem nicht.

Die Pädagogik, Didaktik und Methodik stellen das allgemeine Wissen des Erziehers und Lehrers auf. Sie haben es nicht zu thun mit einem einzelnen Begriffe, Urteile oder einem speziellen Gedanken [(natürlich aber mit ihrem eigenen Begriffe)], nicht einmal mit einem einzelnen Unterrichtsgegenstande, oder sie behandeln ihn wenigstens in einer allgemeinen Weise. Das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik ist also eine Beschäftigung mit dem Allgemeinen. Im Verlaufe des menschlichen Lebens kommt dem Menschen das Einzelne, Besondere, Konkrete früher zum Bewußtsein als das Allgemeine, Abstrakte. Und dieser Entwickelungsgang entspricht der Natur des menschlichen Geistes. Er nimmt zuerst das Einzelne wahr, vergleicht das Ähnliche und Zusammengehörige miteinander, erhebt sich in Begriffen über das Besondere, und stellt endlich allgemeine Grundsätze und Regeln auf, unter welchen das Besondere befaßt wird. Ist dieses, woran nicht zu zweifeln — denn jeder braucht sich nur des Verlaufs und der Geschichte seiner Entwickelung zu erinnern — der Gang der

---

sagt ein sehr erfahrener französischer Pädagog von dem Elementarlehrer. — Es gilt von jedem Lehrer. Die abstrakte Universitätsmethode ist das Verderben der Jugendlehrer, welche aus den Hör- und Schreibsälen der Universitäten in die Schulzimmer eintreten. Sie lehren äußerlich wie innerlich von oben herunter, statt, äußerlich wie innerlich, von unten herauf und heraus zu entwickeln. Unter allgemeinen und universalen Ansichten verstehe ich daher nichts weniger als abstrakte Sätze und künstlich zusammengestellte Systeme. — Diese Anm. Diesterwegs steht bis zu dem französischen Citat schon in der 2. Auflage; der Rest ist späterer Zusatz.

Natur des Menschen, so folgt daraus, daß wir bei unserer Selbstbildung diese Regel zu befolgen haben, d. h. daß wir die Kenntnis des Besonderen dem Studium des Allgemeinen vorausgehen lassen, um auf der Grundlage jenes dieses zu erbauen und aus ihm zu entwickeln. Wollten wir umgekehrt verfahren und mit der Auffassung des Allgemeinen beginnen, so würden wir das Spätere, Höhere dem Früheren, Niederen* vorauszusenden, das Dach zum Fundamente zu machen uns bemühen; wir würden aber bald inne werden, daß wir das Allgemeine ohne das Besondere gar nicht zu verstehen imstande sind. Jenes ohne dieses ist ein leerer, hohler Schemen,** eine inhaltslose Form und sein Wissen ein nichtiges, geistloses Spiel mit Begriffen — Wortschall und Dunst. Das Allgemeine ist daher von dem Besonderen jederzeit abhängig; das Besondere kann aber ohne das Allgemeine bestehen, und es hat einen von diesem unabhängigen selbständigen Wert, wogegen das Allgemeine ohne das Besondere gar nichts ist. Diese Sätze sind aber nicht so zu verstehen, als wenn das Allgemeine von dem Besonderen getrennt wäre, zu ihm hinzukäme; vielmehr liegt das Allgemeine in dem Besonderen. Nur kann dieses ohne jenes erkannt werden, und jederzeit muß das Besondere, wenn das Allgemeine nicht ein Leeres sein soll, vorher aufgefaßt und das Allgemeine aus dem Besonderen entwickelt werden. *Was erscheint*, ist jederzeit ein *Besonderes*; das Allgemeine kann allein für sich nicht erscheinen, es kommt in und mit dem Besonderen zum Dasein. Das Allgemeine allein wird nur gedacht, abstrahiert[, ist ein reflektiertes Wissen]. Den Inhalt der Begriffe: Mensch, Tier, Pflanze, Obst u. s. w. kann man *allein für sich* nicht darstellen. Er existiert nur in *einzelnen* Menschen, Tieren, Pflanzen, Obstarten oder *Individuen*, die mehr sind, als (allgemeine) Menschen, Tiere, Pflanzen u. s. w. Einen (abstrakten) Menschen hat daher niemand gesehen u. s. w.; (abstraktes) Obst kann man nicht essen, sondern nur Pflaumen, Kirschen u. s. w. Und selbst auch diese nicht, sondern einzelne, bestimmte, individuelle Pflaumen oder Kirschen. Oder, um ein anderes Beispiel zu wählen, kein einziger Winkel ist nur ein abstrakter hohler Winkel, sondern entweder ein spitzer, rechter oder stumpfer; aber dann in jedem Falle auch ein hohler. Das Abstrakte liegt in dem Konkreten. Der gewöhnlichen oder natürlichen Entwickelung gemäß faßt man immer zu-

* Das „Niedere“, nach gewöhnlichem Sprachgebrauch, in welchem man auch von „niederen Schulen“ „niederen Ständen“ u. s. w. spricht. Daß diese Niederen die notwendigsten sind, weiß jedermann. — Anm. *Diesterwegs* (4. Aufl.; die 2. liest „Niedereren“).

** = Schattenbild. Diesterweg braucht dieses heute selten werdende Wort ziemlich oft.

erst Einzelnes, Individuelles auf; aber man bleibt dabei nicht stehen, man erhebt sich durch den Verstand von ihm zum Allgemeinen.

Diese Wahrheiten führen zu dem Schlusse, daß überall im Unterricht anderer, wie in der Bemühung um Selbstbildung mit der Kenntnis der besonderen Gegenstände in ihren Einzelheiten angefangen werden müsse, daß daher der sich zum Lehramte erst bestimmende und dazu vorbereitende Lehrer sich zunächst und zuerst ausschließlich mit dem Studium der besonderen Fächer des Wissens zu befassen habe. Erst wenn er mit diesen ziemlich ins reine gekommen, kann das Studium des allgemein-pädagogischen Wissens ihm Gewinn bringen. Darum empfehlen wir also hiermit das Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik dem gereiften Seminaristen, dem nach Weiterbildung strebenden Lehrer, nicht dem Anfänger. Für jene aber ist es von entschiedener Wichtigkeit. Ich habe schon einmal gesagt, daß die Kenntnis des Allgemeinen zu den wesentlichen Merkmalen jeder wahren Bildung gehöre. Die Kenntnis des Allgemeinen ohne die Kenntnis des Besonderen — wenn sie anders überhaupt möglich — ist[, man kann es nicht zu oft sagen,] leer und hohl; die Kenntnis des Besonderen allein, d. h. einer Masse von Einzelheiten ohne die Verbindung derselben zu höheren Einheiten und ohne die Kenntnis ihrer Ableitung von allgemeinen Gesetzen und Grundsätzen, d. h. ohne das Allgemeine, führt höchstens zu erfahrungsmäßig sicherem Verfahren (Empirismus), nie aber zu einem Standpunkte, von dem aus man mit hellem Bewußtsein alle Einzelheiten übersieht und die besonderen Erscheinungen nach ihren Quellen und Gründen zu begreifen vermag. Darum gehört das Studium der genannten Gebiete allerdings zum Wesen der Lehrerbildung. Nur muß damit, wie gesagt, nicht begonnen werden. Es ist das Spätere und Höhere. Wir würden daher auch die Anleitung zu dem Studium des Allgemeinen der Anweisung zur Behandlung des Besonderen nicht vorausgeschickt haben, wenn nicht dadurch ein besserer Zusammenhang der Teile hervorgebracht worden wäre. [Überdies haben wir es hier überhaupt weniger mit den Sachen oder Stoffen, als mit der Behandlung derselben zu thun.] Will der Anfänger der Lehrkunst (der Schulamtspräparand) sich mit den unter Nr. 4 dieses Kapitels namhaft gemachten Schriften alsbald bekannt machen, so geschehe es übersichtlich und vorläufig, etwa um zu erfahren, wohin das Studium der einzelnen Gebiete führt und wie die Aufführung der einzelnen Stockwerke des Gebäudes endigt. Mit diesen aber beschäftigte er sich zunächst mit emsigem Fleiße. Alsdann gewinnt er eine sichere Grundlage und vermeidet alles leere Wortwerk und eitele Spiel mit hohlen Begriffen, das uns, leider! noch so häufig im Leben und in der Schule begegnet. Deshalb hoffe auch ja keiner, durch das Studium irgendeiner Theorie ein praktischer Erzieher oder Lehrer werden zu können.

Die Praxis lernt sich nur in der Praxis, im Leben. Man kann alle Gesetze und Regeln wissen, ohne sie zweckmäßig anwenden zu können; und man kann (es giebt Leute, welche) sie zweckmäßig anwenden, ohne sich der Theorie, der allgemeinen Regeln u. s. w. bewußt zu sein. [Der Pädagogiker ist nicht notwendig Pädagog, der Pädagog nicht Pädagogiker. Jener (der Theoretiker) schwatzt, dieser (der Praktiker) handelt. In keinem Stande erregt mit vollem Recht ein schwatzhafter Mensch bei denjenigen, welche wissen, worauf es ankommt, ein solches Mißtrauen, als im Lehrerstande. Das große Publikum glaubt zwar, ein mund- und redefertiger Mensch qualifiziere sich darum zum Lehrer. Kein Urteil ist falscher als dieses. Reden und — reden machen ist zweierlei. Das letztere ist die Kunst des wahren Lehrers; das Selbstreden, statt des Redens der Schüler, ist ein Laster, ein grundverderbliches Laster. Wie Pastoren meinen, wenn sie Moral gepredigt und gute Lehren gegeben, so hätten sie die Sünder gebessert; so geht es auch jetzt noch vielen Lehrern, indem sie wähnen, nicht bloß Kenntnisse, sondern Bildung mitgeteilt (Bildung — mitgeteilt!) zu haben, wenn sie eifrig und geläufig gesprochen haben. Ohr ein — Ohr aus, oder vielmehr: Ohr vorbei! —] Wie der [wahre] Dichter, so wird auch der [geniale] Erzieher, der Lehrer, geboren. Die Anlagen derselben bedürfen aber der Weckung, der Ausbildung. Am sichersten wird diese gewonnen in einer wahrhaft erziehenden Umgebung, durch Menschen, welche Meister sind in der Erziehung und in dem Unterricht.* Dieses Leben weckt die schlummernde Anlage und entwickelt den pädagogischen Takt, den Lehrtakt. Die hinzukommende Theorie klärt darüber auf, erhebt zu klarem Bewußtsein, was vorher, gleichsam instinktartig, im Gefühl beschlossen war. Wem dieses Gefühl fehlt, den bildet auch keine Theorie zum Erzieher und Lehrer. Aber eine richtige Theorie befestigt in richtigem Thun, beseitigt Einseitigkeiten und Verirrungen, erhebt über Lokales und Individuelles zu allgemeinen Ansichten und Überzeugungen. Das Erste, Nächste, Notwendigste ist sie deshalb freilich nicht; aber sie verliert auch dadurch noch nicht ihren Wert.

2. Was von den Schriften, welche sich mit Pädagogik, Didaktik und Methodick im allgemeinen und in besonderer Beziehung auf die Elementarschule beschäftigen, bis jetzt geleistet worden.

Wir sprechen also hier von der Ausbildung der Pädagogik im allgemeinen, d. h. insofern sie eine wissenschaftliche Disziplin ist, und von ihrer Behandlung für die Elementarschule und den Elementarlehrer im besonderen.

* A bove majori discit arare minor, d. h.: von den Alten lernen es die Jungen. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

Vergleichen wir die Ausbildung der Pädagogik als Wissenschaft mit der Vollendung, deren sich andere Wissenschaften zu erfreuen haben, so entgeht uns die Wahrnehmung nicht, daß für die Pädagogik noch sehr viel zu wünschen übrig bleibt. Offenber ist sie zu einem vollständigen System noch nicht ausgebildet, und man gerät in Verlegenheit, wenn man aufgefordert wird, ein Werk zu nennen, welches ein allgemein anerkanntes oder überhaupt nur ein [bewährtes] System der Erziehungswissenschaft enthalte. Im strengen Sinne des Wortes existiert es noch nicht. Wir besitzen nur Bruchstücke oder Vorarbeiten zu einem solchen!

Der Grund dieser mangelhaften Ausbildung der Pädagogik ist in mancherlei Verhältnissen zu suchen.* Erstens ist sie nicht eine selbständige, rein aus sich zu schöpfende, sondern eine abhängige Wissenschaft.** Sie ist abhängig von der Philosophie, besonders von den Teilen, die man Anthropologie oder Psychologie und Theologie nennt. Es wird niemand wunder nehmen, das wir die Religionswissenschaft zur Philosophie rechnen. Beide verhalten sich zu der Pädagogik in dem Gesichtspunkte, aus dem wir sie hier betrachten, auf dieselbe Weise. Da sich nun kein philosophisches System bisher allgemeine Anerkennung erworben hat, auch auf dem Gebiete der Theologie noch Differenzen über die wesentlichsten Punkte stattfinden, so mußte die Pädagogik darunter leiden. Deswegen besitzen wir wohl Erziehungssysteme nach bestimmten philosophischen Grundsätzen, z. B. nach Kant-

---

* Rosenkranz sucht denselben in folgenden Ursachen:

1. die Pädagogik sei keine aus einem einfachen Prinzip mit aller Strenge abzuleitende Wissenschaft;
2. in ihr sei die Wissenschaft von der Kunst sehr schwer streng auseinander zu halten;
3. noch größer sei die Schwierigkeit der gegenseitigen Begrenzung der physischen, intellektuellen nnd praktischen Bildung;
4. keine Litteratur enthalte so viel des Seichten, der Kurzsichtigkeit, Anmaßung, Kritiklosigkeit und des deklamatorischen Prunkes als die der Pädagogik.

Die Pädagogik als System. Königsberg, 1848, S. 1 ff.

Gräfe (Allgemeine Pädagogik, Leipzig 1845. 2 Bände, I. S. X) sucht den Grund in der Nichtberücksichtigung der abweichenden Ansichten anderer. „Wenn jeder immer nur sein Denken und seine Ansicht darstellt und jede Gelegenheit abweist, es mit dem Denken anderer zusammenzuhalten, wird die Erziehungslehre schwerlich so bald dahin kommen, daß sie den Rang einer Wissenschaft mit Recht ansprechen darf." — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** Aber darum ist die Pädagogik kein Appendix; das Unterrichtsministerium kann keine Beigabe eines anderen sein. „Die Pädagogik ist kein Anhängsel einer anderen Wissenschaft; sie kann weder bei der Philologie, noch bei der Theologie, noch bei der Politik zur Miete wohnen, sondern verlangt ihren eigenen „Haushalt." Mager in der Pädag. Revue 1846, Juliheft S. 87. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

schen, aber noch keines, das sich den allgemeinen Beifall der Stimmfähigen erworben hätte. Notwendigerweise wird auch die religiöse Ansicht und das Glaubensbekenntnis der Verfasser auf ihre pädagogischen Prinzipien influieren. [Noch häufig wirft sich die Dogmatik zur Regentin der Pädagogik auf. Andere betrachten sie mit Aristoteles als einen Zweig der Politik. Kein Wunder, daß sie es nicht bis zur Selbständigkeit gebracht hat.] „Falsche Freiheitslehre und falsche Psychologie", sagt Herbart, „sind eigentlich schuld daran, daß anstatt wahrer Pädagogik eine Flut von pädagogischen Meinungen im Umlauf ist. Diejenigen, welche keine richtigen psychologischen Einsichten haben, begreifen selten etwas von den pädagogischen Regeln." —

Dazu kommt zweitens, daß die Pädagogik nur zum Teil und zwar zum kleinsten Teil eine reine oder a priorische Wissenschaft ist, der andere, größere Teil derselben aber seine Gesetze aus der Erfahrung, aus dem Leben selbst empfängt. Der reine Teil derselben hat es, vorausgesetzt, daß das Ziel der Menschenbestimmung als Ziel aller Pädagogik von der Theologie oder der Philosophie überhaupt festgestellt ist, fast nur noch mit dem einem Prinzip der Naturgemäßheit* zu thun, welches sie aus der Psychologie entlehnt und dessen Inhalt von dieser Hilfs- oder Grundwissenschaft der Pädagogik aufzustellen ist. Wie beschränkt und selbst wie wenig vollendet dieser Teil der reinen Pädagogik ist, kann man z. B. aus Schwarz's Erziehungslehre, in der auf sehr kleinem Raume der ganze Inhalt der reinen Pädagogik behandelt ist, und aus Weillers System der Erziehungskunde, welches Kantschen Grundsätzen folgt, ersehen.

Der übrige, unendlich breitere, aber darum nicht weniger wichtige Teil der Pädagogik ist Erfahrungswissenschaft, kann wenigstens nicht ohne Erfahrung aufgestellt werden und muß sich auf das Leben beziehen. Der zu erziehende Mensch kann wohl als ein von jedem bestimmten Raume und jeder bestimmten Zeit unabhängiges Wesen betrachtet werden, — und es ist dieses eine sehr fruchtbare Betrachtungsweise, um die allgemeinsten Grundsätze aller Menschenerziehung, die für jeden Raum und für alle Zeit, also eine ewige Geltung haben, aufzufinden, — aber der zu erziehende Mensch muß jederzeit als ein in bestimmtem Raume befindliches oder auf irgendeinem Teile des Erdbodens lebendes und als ein irgendeiner bestimmten Zeit angehöriges Wesen betrachtet werden. Jeder Mensch lebt unter einem Volke zu einer gewissen Zeit. Er ist nach den Verhältnissen dieses Volkes und für diese Zeit, oder, nach Kant, für die nächste Zukunft (das eine schließt das andere nicht aus) zu erziehen. Also nimmt die Erziehung desselben ihre Regeln und Gesetze von der Beschaffen-

* Darüber in uns. Ausw. I. 1.

heit dieses Volkes und dieser Zeit oder von der Geschichte. Mit einem Worte: es stellt sich neben den allgemeinen Begriff der Naturgemäßheit der weniger allgemeine der Kulturgemäßheit,* welche den ersteren ergänzt und nach vielen Seiten hin modifiziert. Wenn daher auch der allgemeinste (rein-psychologische) Teil der Erziehungslehre wirklich bereits systematisch aufgestellt wäre, so würde derselbe doch für die verschiedenen Rassen und Völkerschaften auf dem Erdboden und für dieselbe Nation in verschiedenen Zeiten eine andere Farbe und zum Teil auch einen anderen Inhalt erhalten. Wollte man z. B. asiatische Völker der heutigen Zeit ebenso erziehen, wie die neueuropäischen, weder Rücksicht nehmen auf die Geschichte, welche die einzelnen erlebt haben, noch auf ihre Religionen, noch auf ihre Staatsverfassungen, noch auf andere Momente: so würde man gewiß kein glückliches Resultat erzielen. Unmöglich läßt sich der Einfluß der genannten Prinzipien auf die wirkliche Erziehung abwehren. Darum müssen sie auch in einem pädagogischen Systeme gehörig gewürdigt werden. Eine Despotie verlangt eine andere Erziehung der Jugend als eine Republik, und beide eine andere als eine Monarchie, und in dieser wird sie in der absoluten wieder verschieden sein von der in der konstitutionellen oder demokratischen. Darum verlangt Pölitz z. B. eine Umgestaltung und Reorganisation des öffentlichen Erziehungs- und Schulwesens, sobald eine Monarchie das konstitutionelle Prinzip aufnimmt, weil ohne dieses das veränderte Prinzip weder Grund noch Boden habe. Mit der Staatsverfassung hat sich in Frankreich auch alsbald und jedesmal die Form und der Inhalt der Erziehung verändert.** Aus dem allen erkennen wir, daß eine für alle Orte und alle Zeiten passende Erziehungslehre gar nicht aufgestellt werden kann, es sei denn, ihr Urheber beschränke sich auf die Darstellung der allgemeinsten Theorie, die aber nur sehr kurz ausfallen könnte. Wir sind sehr weit entfernt, einer solchen Darstellung den Wert abzusprechen; wir können nur wünschen, daß sie bald erscheinen möge; aber alles

* Darüber in uns. Ausw. I, 2.

** In obiger Beziehung hat das ursprünglich nur für einen speziellen (unerreicht gebliebenen) Zweck geschriebene Buch: „Die Freiheit des Unterrichts, mit besonderer Rücksicht auf das Königreich der Niederlande und die gegenwärtige Opposition in demselben, von einem wahrheitsliebenden Schweizer (Münch). Bonn, bei Weber, „1829“ ein historisches Interesse. Dieses Interesse ist jetzt (1848) ein lebendiges. Denn auch unter uns ist eine Partei aufgestanden, welche, gleich der ultramontanen in Belgien, „unbedingte Unterrichtsfreiheit“ zu ihrem Feldgeschrei erhoben hat. Diese Unterrichtsfreiheit ist in der That und Wahrheit nichts anderes als: Knechtschaft der Schule und natürlich der Lehrer — durch Priester (den Klerus). — Anm. Diesterwegs, in der 2. Aufl. bis zum Wort „Interesse“; die Schlußsätze sind in der 4. Aufl. zugefügt worden. Über die Sache s. Biogr. S. 15.

wird sie nicht leisten. Der Einfluß des religiösen, politischen und historischen Prinzips auf die Pädagogik ist gar nicht zu verkennen; ja selbst die merkantilischen, technischen und andere Interessen werden in einem einigermaßen befriedigenden Systeme der Erziehung für eine Nation ihre Stellung und ihre Würdigung verlangen. Und so wird sich aus allem Bisherigen die Schwierigkeit der Aufgabe, die Pädagogik systematisch und wissenschaftlich zu begründen, wohl für einen jeden klar herausstellen, sodaß es begriffen werden kann, warum es uns bis diesen Tag an einem allgemein giltigen Systeme der Pädagogik fehlt. Die Stimmführer sind darüber nur einer Meinung, wie solches z. B. aus Schwarz' letztem Werke: „Das Leben in seiner Blüte", zu ersehen ist.*

Zu den bisher aufgestellten allgemeinen Ursachen des Mangels eines solchen Systems gesellt sich noch eine persönliche. Wenn wir die Frage aufstellen: von wem wird ein System der Erziehung zu erwarten sein? so werden wir dieses Hindernis entdecken. Offenbar kann dasselbe nur von philosophisch gebildeten Staatsmännern und Gesetzgebern, oder von gelehrten oder auch nichtgelehrten Männern, die sich mit Erziehung und Unterricht beschäftigt haben, ausgehen. Wirklichen Staatsmännern und Gesetzgebern fehlt es aber leicht an der zur Vollendung eines Erziehungssystems erforderlichen Erfahrung, und die Männer, welche diese besitzen, haben selten die übrigen Kenntnisse und Einsichten über Geschichte, Religion, Politik, sodaß ein seltener Verein von Talent, Ausbildung, Stellung im Leben und Erfahrung in demselben Individuum dazu erforderlich sein wird, um die hohe Aufgabe, von der wir reden, einigermaßen befriedigend lösen zu können. Die gelehrten Schulmänner der letzten Jahrhunderte erlagen meist unter der Last der (sogenannten) Gelehrsamkeit, der religiösen Beschränktheit und des Schlendrianismus, und Lehrer des Volksschulwesens konnten sich, selbst wenn andere Sterne ihnen günstiger geleuchtet hätten, unter dem ökonomischen Drucke, der auf ihnen lastete, nicht zu der Freiheit des Geistes erheben, welche die sichere Aufstellung eines wahren Erziehungssystems voraussetzt.

Aus diesen Verhältnissen und dieser Lage der Dinge erklärt sich die anfangs auffallende Erscheinung, daß die Pädagogik, welche unbedenklich zu den ersten und wichtigsten Wissenschaften gehört, welche die Alten als den Mittelpunkt und die Königin aller anderen betrachteten, noch so wenig ausgebildet worden. Es steht daher auch mit Sicherheit zu erwarten, daß wir keine Hoffnung haben, alsbald ein

* In seinem Todesjahre (1837) ließ F. H. Christ. Schwarz als „Schluß" seiner Erziehungslehre erscheinen: „Das Leben in seiner Blüte, oder Sittlichkeit, Christentum und Erziehung in ihrer Einheit."

befriedigendes System der Erziehung erscheinen zu sehen, und noch weniger ein solches, welches den verschiedenen religiösen und politischen Parteien zu genügen imstande wäre. Solange die Psychologie nicht besser begründet ist als jetzt; solange über die wichtigsten Seiten der Religion, nämlich über ihren Grund und ihre Quellen und darum ihre Methoden, nicht mehr Übereinstimmung unter den Sachkundigen herrscht als gegenwärtig; solange der Streit der Gegenwart über den Vorrang der politischen Prinzipien nicht aufgehört hat: so lange dürfen wir kein System der Erziehung erwarten, welches mit allgemeinem Beifall aufgenommen werden dürfte. Aber auch das müssen wir erkennen, daß die wissenschaftliche Aufgabe einer solchen Darstellung nie in solcher Weise gelöset werden kann, daß nun nichts weiter zu thun wäre, als ihre Vorschriften in Ausführung zu bringen. Die Pädagogik hat es mit dem Menschengeschlechte zu thun, das, in einer beständigen Veränderung begriffen, zu einer unendlichen Entwickelung bestimmt ist. Darum kann und darf keine Zeit kommen, wo das Erziehungssystem stationär werden könnte. Vielmehr ist den Pädagogen die Aufgabe zugefallen, den allgemeinen, unabänderlichen Teil ihres Lehrgebäudes stets auf Zeit und Ort anzuwenden und je nach Verschiedenheit der Verhältnisse und Umstände zu modifizieren und das Menschengeschlecht in nie stillstehendem Entwickelungsprozeß zu erhalten.

Endlich ist, um den zweiten Teil der gestellten Frage in aller Kürze zu lösen, von der Ausbildung des **elementarischen Teils** der Pädagogik, Didaktik und Methodik zu reden. Wir beschränken nämlich den Begriff dieses Wortes auf die Schulerziehung und den Schulunterricht und zwar in der Elementarschule unter uns. Hier haben wir also eine bestimmte Aufgabe vor uns, welche durch die Stellung der Volksschule gegen die Familie, den Staat und die Kirche, durch die derselben gesetzten Zielpunkte, also sowohl in äußerlicher als innerlicher Beziehung, ihre feste Begrenzung erhalten hat. Wir sehen uns dadurch aus jenem unendlichen Felde auf eine verhältnismäßig kleine Sphäre beschränkt, und wir machen daher an eine Darstellung dieses elementarischen Teils der Pädagogik (unter welchem Worte wir bisher die beiden anderen Teile immer mit inbegriffen) nur die Anforderung der Zweckmäßigkeit für den gegenwärtigen Standpunkt der Volksschule, sowohl was die Erziehung oder die Disziplin, als was den Unterricht oder die Doktrin derselben betrifft. In dieser doppelten Hinsicht ist von deutschen Schriftstellern bereits recht viel geleistet worden, was wir mit freudigem Danke anerkennen. Warum in diesem speziellen Teile der Pädagogik mehr geschehen ist, als in jenem allgemeinen, ist unschwer einzusehen. Die Aufgabe selbst machte an den, der sie lösen wollte, nur geringe Anforderungen im Verhältnis

zu der universalen Aufgabe der Pädagogik überhaupt. Der Volksschule gehört wegen ihrer mannigfachen Beschränkung das erziehliche Moment der Jugend nur auf eine sehr beschränkte Weise an. Was sie unter uns zu leisten hat, ist durch bestimmte Gesetze vorgeschrieben, die Mittel, durch welche diese Leistungen aufgebracht werden sollen, liegen vor, und nirgends ist in der Aufgabe etwas Unbestimmtes oder Überschwengliches. Die Volksschule ist bis jetzt unter uns ein abhängiges Institut. Ihre Lehrer haben sich in religiöser Hinsicht nach den Vorschriften der Kirche oder des einzelnen Glaubensbekenntnisses, und in anderer Beziehung nach den Bestimmungen der Staatsbehörden zu richten. Darum ist ihre Aufgabe leichter zu lösen, als die allgemeine der Pädagogik. Wir besitzen daher in manchen Einzelheiten auch in der Theorie des Erziehungs- und Schulwesens vieles Schätzbare und Preiswürdige; im ganzen und allgemeinen aber ist der Zustand der Wissenschaft und der Lebenseinrichtungen inbetreff der Pädagogik nicht sehr zu preisen. Wir haben wohl eine Erziehung für einzelne Fächer und Stände, aber keine Volks- oder Staatserziehung. Von einer deutschen oder preußischen Nationalerziehung kann man wohl reden; aber sie existiert nicht, kann nicht existieren, nicht einmal in der Theorie. Die Anstalten, in welchen ein Teil der Volkserziehung, der öffentliche Unterricht, angestrebt wird, d. h. die Volksschulen, sind nirgends Staatsanstalten. Nationalerziehung ist nur möglich, wo eine Nation eine geschlossene, kompakte Einheit bildet. Im Kleinen sind wir groß und reich, im Großen aber klein und arm[; doch ist seit der Entstehung des deutschen Zollvereins und seit 1840 ein Fortschritt zu bemerken.]* Unsere Nachkommen können sich nicht darüber beklagen, daß wir ihnen nichts zu thun übrig gelassen; und sie werden diese Klage nicht erheben. Unsere Aufgabe ist es, die Schätze redlich zu benutzen, die bereits zu Tage gefördert worden sind. Bevor wir sie für unseren elementaren Zweck aufzählen und namhaft machen, gehen wir noch dazu über:

3. Das Nötigste über die Begriffe der Pädagogik, Didaktik und Methodik

zu sagen.

---

* Ich lasse obige Sätze noch stehen. Die Leser wissen, daß das Jahr 1848 einen Anlauf zu nationaler Einheit, zu einer Nationalerziehung, zu einer National- oder Staatsschule und zu dem, was damit zusammenhängt, genommen hat. Wir haben diesen Aufschwung mit klopfendem Herzen begrüßt. Aber noch haben wir es nicht weiter als zu Fragen, Hoffnungen, Wünschen und Anträgen gebracht. Dieses Buches Aufgabe ist es, in dem Abschnitte über Litteratur von dem zu reden und auf das hinzuweisen, was ist, nicht auf das, was noch werden soll. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.). Vergl. Biogr. S. 64 f. Die oben eingeklammerte Stelle ist Zusatz der 3. Aufl.

Wenn wir das erste Wort anstatt aller gebrauchten, so konnte das keine Zweideutigkeit veranlassen. Jetzt aber müssen wir uns über sie näher erklären, nicht nur, weil dieses überhaupt von Wichtigkeit ist, sondern weil sie nicht in ihrem ganzen Umfange den Gegenstand unserer Betrachtung ausmachen.

Das Wort Pädagogik wird entweder im weiten oder engern Sinne genommen, In jenem umfaßt der Begriff auch die Didaktik, in diesem schließt sie dieselbe aus. Im weitern Sinne stellen wir die Pädagogik auf als die Wissenschaft der Gesetze und Regeln für die bewußte (mit Bewußtsein oder absichtlich vermittelte) Thätigkeit zur Erziehung des Menschen. In dieser Bedeutung schließt sie die Unterrichtslehre, weil der Unterricht in einer absichtlichen Einwirkung auf den Menschen zum Behuf seiner Bildung besteht, mit ein, und sie setzt (poniert) die Didaktik als einen Teil der Pädagogik. In engerem Sinne beschränkt sich die Erziehungslehre, im Gegensatze mit der Unterrichtslehre, auf die Aufstellung der Gesetze und Regeln für die moralische Erziehung. Nach dieser Bedeutung stehen Pädagogik und Didaktik nebeneinander. Nur in diesem Sinne kann man streng genommen von Pädagogik und Didaktik sprechen. Allein, obgleich wir das Wort Pädagogik in dem weiteren Sinne nehmen, dem zufolge die Unterrichtslehre als ein Teil von ihr erscheint, werden wir dennoch von beiden Begriffen, durch das kopulative „und" verbunden, reden, damit beide, wenn von beiden die Rede ist, auch ausdrücklich immer gedacht werden.

In demselben Verhältnis, wie Pädagogik und Didaktik, stehen die Begriffe Didaktik und Methodik zu einander. Wenn wir im weiteren Sinne unter Didaktik die Wissenschaft der Gesetze und Regeln für den gesamten Unterricht verstehen, so ist die Methodik, als die Lehre von den Gesetzen und Regeln der Unterweisung in einzelnen Fächern, unter der Didaktik begriffen und ein Teil, nämlich der angewandte Teil derselben.* Wollten wir beide voneinander trennen, so müßten wir festsetzen, daß in der Didaktik nur die allgemeinen, für jede Art des

---

* Was alles die Leute Methode nennen, davon zwei Beispiele. — Als ein Schullehrer von ehemals von einer Reise, auf der er zufällig auch das damalige Seminar in Wesel gesehen hatte, zurückgekehrt war und auch von einer in dieser Anstalt wahrgenommenen neuen Methode sprach, antwortete er darüber näher befragt: „Dort haben sie auf den Tintenfässern — Deckel." — — Und als ein oberster Schulinspektor in den russischen Ostseeprovinzen auf einer Inspektionsreise einen Lehrer kennen lernte, dessen Knaben auf Fragen und Antworten so eingexerziert waren, daß die Antworten oft vor den Fragen herausplatzten (geschieht solches nur in russischen Provinzen?), ging er leutselig und herablassend auf den schüchternen Lehrer los und sprach zu ihm: „Auf Kavalierparole, es freut mir, Ihnen näher kennen zu lernen, Sie haben Methode." — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

Unterrichts geltenden, in der Methodik dagegen die besonderen, nach Zweck, Inhalt, Form und anderen Einzelheiten der Unterrichtsbestrebungen verschiedenen Gesetze und Regeln aufgestellt werden. Es ist am besten, wir nehmen beide Begriffe in dem zuerst genannten Sinne, erlauben uns jedoch, um des sicheren Verständnisses willen, von Didaktik und Methodik zu reden. Nach diesen Begriffsbestimmungen umfaßt daher die Pädagogik das Ganze, die Didaktik ist derjenige Zweig derselben, welcher sich mit dem Unterricht und zwar (was wir hier zugleich festsetzen wollen) mit dem Schulunterrichte, d. h. mit der intellektuellen* Bildung der Schüler beschäftigt, und die Methodik stellt die einzelnen Regeln für die verschiedenen Objekte des Schulunterrichts und die einzelnen Lehrgänge auf. Jeder dieser Teile der Pädagogik hat eine theoretische und eine praktische Seite, je nachdem entweder bloß von der Einsicht der Gesetze und Regeln, oder zugleich von ihrer Anwendung die Rede ist. Darum machen einige Schriftsteller über Erziehung einen Unterschied zwischen einem Pädagogiker (theoretisch) und einem Pädagogen (praktisch), nach welcher Analogie man auch den Methodiker von dem Methodisten unterscheiden könnte. Da aber das letztere Wort schon einen andern Begriff bezeichnet, so unterläßt man lieber diese neue Nomenklatur, besonders da der Unter-

---

* Bei obigem Ausspruche: der Unterricht fördere die intellektuelle Bildung, müssen wir zum voraus gegen ein fast allgemeines, in gewissen Kreisen feststehendes, man möchte sagen — grassierendes Vorurteil angehen. Die bezielten Leute meinen, sprechen es geradezu aus und wähnen, man stimme ihnen bei, nämlich ihre Ansicht ist: der Unterricht fördere nur die intellektuelle Bildung; er entwickele zwar das Anschauungsvermögen, die Urteilskraft, den Verstand, das sei seine Bestimmung, aber auch seine ganze Macht, auf den Willen und den Charakter habe er gar keinen Einfluß, die moralische Bildung bleibe von ihm unberührt. — Diese schiefen Ansichten pflegt man in dem Munde der Leute zu hören, welche der Familie und der Kirche die Erziehung, der Schule den Unterricht überweisen und zwischen beiden Bestrebungen (Erziehen und Unterweisen) eine Kluft bilden, welche da, wo beide das sind, was sie sein sollen, gar nicht existiert. Ja, man muß es zugeben, es giebt eine sogenannte Erziehung, welche nicht unterweiset, und eine sogenannte Unterweisung, welche nicht erziehet; aber beide sind auch danach. Mit ihnen haben wir es gar nicht zu thun. Zu Olims Zeiten, als die ganze Schulthätigkeit in mechanischen Fertigkeiten und in Herplappern bestand, mochte es Vermessenheit sein, von einer allgemein-bildenden oder überhaupt nur-bildenden Kraft dieses handwerksmäßigen Treibens zu reden: wer aber heutzutage dem Unterricht, wenn er so ist, wie er sein kann und sein soll, noch die bildende Kraft, nicht bloß inbezug auf den Verstand, sondern auf alles Erkennen, sowie auf den Willen, die Thatkraft und den Charakter abspricht, dem muß man sagen, daß er von dem Wesen des modernen Unterrichts nicht das Geringste verstehe. Dieses vorläufig; das ganze Buch, welches hier vorliegt, enthält die Bestätigung und Ausführung dieses vorläufigen Urteils. Der Unterricht — ich will hier kurz sagen: in Pestalozzischem Sinne — bildet den ganzen Menschen. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.). Man vergl. I, 4 uns. Ausw.

schied, auf dem sie beruht, für unseren Zweck ohne Wert ist. Wir fassen immer die theoretische und praktische Seite zusammen; jene hat für uns nur insofern Wert, als sie zu dieser führt und sie erhöht. Auch beschränken wir unsere Aufgabe, insofern sie eine pädagogische ist, auf die Erziehung in der Schule oder durch den Schulunterricht. Wir haben es nicht mit der Erziehung im umfassendsten Sinne des Wortes, sondern mit einem verhältnismäßig kleinen und beschränkten, nichtsdestoweniger aber wichtigen Teile der Erziehung zu thun, sowie wir ja auch die Gesetze und Regeln für den Unterricht in den Kirchen, auf den Universitäten und in den Gymnasien von unserer Betrachtung ausschließen. Wir beschäftigen uns mit der Erziehung und dem Unterricht in der Volksschule, rechnen aber dazu sowohl die sogenannten Elementar- als auch die sogenannten Bürgerschulen, weil diese ihrem Wesen nach nichts anderes sind und sein können, als gehobene, ausgedehnte, entwickelte Volksschulen.

Nach diesen Vorbereitungen gehen wir zum vierten, wesentlichsten Punkte dieses Kapitels über, nämlich zur Beantwortung der Frage:

4. Welches die wichtigsten empfehlenswertesten Schriften über Elementar-Pädagogik, Didaktik und Methodik seien?

Im allgemeinen ist die Auswahl des Besten, Gediegensten aus einer großen Masse vorliegender Stoffe keine leichte Sache. Hundertmal bin ich daher in Verlegenheit geraten, wenn ich um Empfehlung einer Schrift über diesen oder jenen Gegenstand gebeten wurde. Diese Verlegenheit rührt in der Regel nicht sowohl von dem Mangel der zu einem sicheren Urteile erforderlichen Kenntnis der in das in Frage stehende Gebiet einschlagenden Schriften, als von der unendlichen Mannigfaltigkeit der Verhältnisse, sowohl in lokaler als in persönlicher Beziehung, her. Unmöglich ist es daher, ohne Kenntnis dieser speziellen Verhältnisse und Bedürfnisse, also ins Unbestimmte hinein, sicheren Rat zu erteilen. Nicht ganz ohne Verlegenheit gehe ich auch an die Beantwortung der in der Überschrift aufgestellten Frage. Haben wir auch noch kein vollkommenes pädagogisches System, so haben wir doch eine Menge Schriften, die sich mit dem Allgemeinen befassen. Auch ist der Unterschied der Verhältnisse der Volksschulen und der Bedürfnisse ihrer Lehrer, je nach ihrem Standpunkte inbetreff der Bildung, sehr groß. Allen darum zu genügen und für alle das Beste auszuwählen und als solches zu bezeichnen, ist rein unmöglich. Wir berechnen — dies muß gesagt werden — unsere Vorschläge für solche Lehrer und Schulamtspräparanden, die einen guten Grund in der Bildung gelegt, sich über den ordinärsten alten Mechanismus und Schlendrianismus erhoben haben, und von jeder geistigen Abhängigkeit

oder Autorität durch das Streben nach Reife des Urteils und Freiheit des Denkens frei zu werden trachten. Heutzutage werden die meisten Volksschullehrer in Seminarien gebildet. Bei dem Eintritt wird schon ein gewisses Maß von Kenntnissen, Fertigkeiten und allgemeiner Bildung verlangt; die Zöglinge verweilen in diesen Anstalten zwei, jetzt meistens drei ganze Jahre in dem Lebensalter, in welchem der Mensch am bildungsfähigsten ist. Unter solchen Umständen kann etwas geleistet werden, und es wird etwas geleistet. Einige bringen es (verhältnismäßig) sehr weit, andere werden gute oder schlechte Nachahmer. Nicht an diese Extreme wollen wir uns halten, sondern durchschnittlich die mittlere Bildung, welche im allgemeinen ein wohl eingerichtetes Seminar erzeugt, als maßgebend betrachten. Diese haben wir bei unseren Vorschlägen vorzüglich im Auge. Um diejenigen, die an den Enden stehen, auch einigermaßen zu befriedigen, werden wir hier und da einzelne Winke für sie beifügen. Aber wir beschränken uns bei unseren Vorschlägen auf eine [verhältnismäßig (d. h. im Verhältnis der ganzen Masse der existierenden)] kleine Zahl von Schriften. Das Zuwenig ist hier nach unserer Meinung weniger schlimm als das Zuviel. Praktische Lehrer bedürfen nicht gerade einer großen Büchersammlung. Das Viel- und Vielerleilesen fördert selten. Auch erlauben es die ökonomischen Verhältnisse der meisten Lehrer gar nicht, auf den Ankauf von Büchern viel zu verwenden. Darum halten wir es eher für geraten, über die empfohlenen Schriften ein kurzes Urteil, womöglich belehrende Winke, die beim Studium derselben zu benutzen sind, beizufügen, als die Zahl der Büchertitel zu häufen. [Von einem oft genannten Buche hört man doch einmal gern etwas, auch wenn die Umstände es nicht erlauben, es zu lesen. Zudem erfährt man dadurch auf unmittelbar praktischem Wege, daß unser Wissen (selbst das ausgedehnteste in irgendeinem Gebiete) nur ein Stück ist von dem ganzen Wissen (auf demselben). Übrigens thut es auch gar nicht not, alles über den Elementarunterricht Erschienene zu kennen. Wer möchte es, selbst wenn es möglich wäre? Denn auf ihrem Boden ist nicht alles klassisch, verhältnismäßig nur sehr weniges. —] Begreiflicherweise sind unsere Urteile nichts weiter und sollen nichts mehr sein als Urteile eines Einzelnen. Sie sind nicht die Aussprüche eines obersten litterarischen Gerichtshofes und wir bieten sie nicht als solche dar; man sehe sie als subjektive Meinungen eines Referenten an, der nach Unparteilichkeit strebte, und die Begierde kennt, seine Urteilsfähigkeit mehr und mehr zu begründen. Die Freimütigkeit und Offenheit hat er sich aber zum Gesetz gemacht. Darum wird er, wo er es für recht hält, an dem im allgemeinen Empfohlenen Einzelnes tadeln; doch, wo möglich, nicht ohne kurze Angabe des Grundes. Bei solcher Gemütsbeschaffenheit muß er es ertragen lernen, wenn ein Schrift-

steller nicht damit zufrieden ist, daß sein, wenn auch empfohlenes Werk doch nicht die erste Stelle einnimmt.*

IV.

Die Anlagen des Menschen und die aus ihrem Wesen entspringenden allgemeinen didaktischen Gesetze und Regeln.

Ehe wir zu der Betrachtung einzelner Unterrichtsgegenstände und bestimmter Lehrvorschriften übergehen, wird es geraten sein, die allgemeinen Gesetze und Regeln aufzustellen, welche jedem Unterrichte zu Grunde liegen, damit wir das Besondere auf das Allgemeine beziehen, jenes durch dieses begründen können. Unsere Darstellung gewinnt dadurch an Zusammenhang, Übersichtlichkeit und Anschaulichkeit.

Die allgemeinen Regeln über den Unterricht lassen sich aber selbst wieder nicht ohne eine andere Begründung aufstellen. Sie beziehen sich auf die Entwickelung und Bildung des menschlichen Geistes, müssen sich also an das Wesen und die Natur desselben anschließen; sie stehen nicht unabhängig und selbständig für sich da, sondern sie sind durch die Eigentümlichkeit der menschlichen Natur gegeben und bestimmt. Darum müssen wir diese Natur in ihrer Grundlage, d. h. die (geistigen)

---

* Hier folgt nun das Verzeichnis der empfehlenswerten Schriften mit kürzeren oder längeren Bemerkungen, welche die Bedeutung der einzelnen Werke darlegen. In der 4. Aufl. ist das Verzeichnis in neunzehn Rubriken gebracht: 1. Schriften über Erziehung (und Unterricht) im allgemeinen, 2. Schr. über das Ganze der Schulerziehung und des Schulunterrichts, 3. Schr. über Schuldisziplin. 4. Schr. über Psychologie und Logik, 5. Schr. über die Bildung der Lehrer (Seminare), 6. Schr. über Erziehung der Mädchen, 7. Schr. über das Verhältnis der Schule zu Staat und Kirche, 8. Schr. über Schulinspektion, 9. Schr. über Sozialpädagogik, 10. Schr. über Kleinkinderschulen, 11. Schr. über die wechselseitige Schuleinrichtung, 12. Schr. über die höhere Bürgerschule, 13. Schr. über Bücherkunde, 14. Schr., welche Biographien enthalten, 15. Volksschriften, 16. Schr. über Schulgesetzgebung, 17. Schr. über Schulreform, 18. Schr. über Schulorganisation im Jahre 1848 („eigentlich dürfte es heißen: Die Lehrer im Jahre 1848"), 19. Zeitschriften. Zum Schlusse wird noch der seit 1846 von Karl Nacke herausgegebene Pädagogische Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer empfohlen, der den Diesterwegschen Wegweiser ergänze: „Deutsche Lehrer sorgen für alles; sie sind Arbeitsbienen." Dieses Verzeichnis hat schon in der 2. Auflage über vierzig Seiten eingenommen, ist aber in den folgenden Auflagen wesentlich vermehrt worden. K. Richter hat in seiner Ausgabe die neuere und neueste Litteratur hinzugefügt. Obwohl manche Bemerkungen, die Diesterweg den einzelnen Schriften beisetzt, für das Studium seiner Pädagogik von Wert sind, müssen wir doch diesen Teil des Wegweisers übergehen und weisen nur wegen der Verschiedenheit der Beurteilung, welche Pestalozzi in den verschiedenen Auflagen erfährt, auf S. 72 f. unserer Biographie hin.

Anlagen des Menschen, einer kurzen Betrachtung unterwerfen. Schwarz hat solches gleichfalls in dem zweiten Teile seiner Erziehungslehre von Seite 36 bis Seite 64 gethan. Wir geben hier nur das Wichtigste, Wesentlichste, gehen zugleich auch unseren eigenen Gang. Da wir diesen wichtigen Zweig des pädagogischen Wissens hier nicht erschöpfen können, so wollen wir unseren Lesern die nachfolgenden Sätze als reichhaltigen, fruchtbaren Denkstoff hiermit nachdrücklich empfohlen haben. Der genaueren Auffassung wegen reihen wir die einzelnen Sätze unter fortlaufenden Nummern aneinander.

1. Unter einer (menschlichen) Anlage verstehen wir den (realen) Grund der Möglichkeit zu einer Fähigkeit oder Thätigkeit in einem Menschen. Man kann auch sagen: eine Anlage ist der gegebene Keim zur Entwickelung eines Vermögens oder einer Kraft — eine Anlage ist eine Ursache oder kann eine Ursache werden — sie ist keine Wirkung oder ein Akt, sondern der tiefste, letzte Grund einer Thätigkeit, oder ein Agens, aber ein solches, dessen Wirksamkeit nicht bloß an seine Natur, sondern zugleich an Bedingungen geknüpft ist, welche nicht von ihm selbst abhängen. Die Anlagen sind von dem Schöpfer des Menschen in ihm angelegt worden. Es sind Grundlagen Möglichkeiten, Bedingungen, Fundamente, Keime ꝛc.

Anmerkung 1. Der Begriff der „Anlage“ ist sehr einfach, darum eine vollständige Definition derselben durch übergeordneten Gattungsbegriff und Angabe der Merkmale, welche sie von nebengeordneten Vorstellungen unterscheiden, schwer, wo nicht unmöglich. Man versuche darum den Begriff in anderer Weise festzustelleu! Anschaulich fassen wir ihr Wesen nicht leicht, weil sich die Anlage der Anschauung entzieht. In uns selbst entdecken wir nur ausgebildete Anlagen, und womit wir beobachten, ist eine entwickelte, nicht mehr die reine Anlage, wie sie vor aller Ausbildung gegeben ist. Auf sie selbst kommen wir erst durch Abstraktion, durch rückwärts gehenden Schluß, wie vom Gewächs auf den Keim, aus welchem es entstand. Leicht klebt daher dem Begriffe von ihr eine gewisse Unbestimmtheit an, wie es bei allen höchst einfachen Vorstellungen der Fall zu sein pflegt — eine Unbestimmtheit, die sich aber allmählich verliert.

Anmerkung 2. Die Psychologen sind über die Ansichten von den Anlagen der menschlichen Seele sehr verschiedener Meinung.

Einige nehmen unbedingte Gleichheit der Anlagen in allen Individuen, andere ursprünglich gegebene Verschiedenheiten an. Bei jener Annahme bleibt es unerklärbar, woher die Verschiedenheiten der Menschen unter denselben oder fast gleichen Umständen, aus welchen allein die Differenzen der Individuen nicht genügend erklärt werden können; bei dieser muß man doch wieder eine gewisse Gleichheit annehmen, weil doch in allen Menschen die menschliche Anlage, also insofern das Eine und Gleiche, angetroffen wird. Da entsteht denn die Schwierigkeit, wo nicht Unmöglichkeit, näher anzugeben,

wie weit die Gleichheit, wie weit die Ungleichheit gehe, wo die zweite anfange und die erste endige. Nimmt man absolute Gleichheit der Anlage in allen an, so muß man bei dem Begriff der gedachten Möglichkeit zu einer Wirklichkeit stehen bleiben, ein so unbestimmter Begriff, daß er sich für die Erklärung der in der Erscheinung vorliegenden Wirklichkeiten nicht eignet. Die Erfahrung zeigt es unleugbar, daß schon bei der ersten sichtbaren Erscheinung des Kindes auf dem Schauplatze der Welt sich individuelle Verschiedenheiten offenbaren, nicht bloß körperliche, sondern auch geistige, welche mit jedem Tage mehr und mehr hervortreten. Daraus läßt sich freilich nicht unbedingt auf eine Urverschiedenheit schließen, weil das neugeborene Kind nicht als ein erst werdendes, sondern als ein schon gewordenes Wesen erscheint, das über den Anfangspunkt der Entwickelung schon hinaus ist, noch weniger angeben, worin sie ihren Grund hat und wie weit sie reicht. Die Anthropologie hat diese Geheimnisse noch nicht vollständig aufgeklärt. Wir Erzieher halten uns daher an die unleugbare allgemeine Erfahrung, daß in jedem geborenen Kinde die allgemein menschliche Anlage, aber in einer bestimmten Eigentümlichkeit, erscheint, und müssen die nähere Bestimmung und Ergründung dieses Verhältnisses und die Beantwortung der dabei nicht zu umgehenden, interessanten Fragen: wie weit sich die allgemeine Menschenanlage erstrecke, wo die Verschiedenheit anfange, ob sie als eine geistige, oder als eine körperliche, oder als beides zugleich angesehen werden müsse, ob es eine quantitative oder qualitative Verschiedenheit sei u. s. w., dem eigenen Nachdenken der Leser und dem Entwickelungsgange der Wissenschaft überlassen.* Das eine wollen wir nur noch bemerken, daß der Sprachgebrauch, von dem man ohne Not nie abweichen sollte, unter „Anlage" im allgemeinen eine Bestimmtheit zu einem Werke, den Plan zu einer Ausführung, und im besonderen die Vollendung des ursprünglichen Planes versteht. In jenem Sinne spricht man von der Anlage zur Erbauung eines Hauses, einer Heerstraße u. s. w., in diesem von englischen oder holländischen Gartenanlagen. Offenbar haben wir die erste Bedeutung hier festzuhalten, welche die Möglichkeit zu einer bestimmten Entwickelung, nicht die geschehene,

---

* Sause (Versuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspunkte des Lebens im Staate, erster Teil, Halle 1831, Seite VIII) stellt als erfahrungsmäßige Sätze diese auf: 1. „Alle Menschen haben der Art nach dieselben Anlagen und Fähigkeiten, aber nicht dem Umfange und der Stärke nach, von der Natur empfangen. 2. Jeder Mensch besitzt von Natur ein ihm eigenes (subjektives) Maß von Kräften, vermöge dessen er eine gewisse Stufe geistiger Bildung zu erreichen imstande ist. 3. Es haben in jedem Menschen diese Kräfte, Anlagen und Fähigkeiten der Stärke nach ein bestimmtes und von Natur durchaus harmonisches, aber in verschiedenen Menschen ein unendlich verschiedenes Verhältnis zu einander. 4. Dieses, das geistige Wesen und Leben eines jeden begründende Verhältnis giebt dem wissenschaftlichen Streben die natürliche Richtung, welche als der allein wahre und sichere Grund einer wissenschaftlichen Neigung und Bestimmung gelten kann." (Beiläufig: Das Werk von Sause hat Wert für den, welcher aus der Pädagogik ein Studium macht. Über die Organisation des Schulwesens liefert es wichtige Beiträge.) — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

fertige Entwickelung setzt, die erst werden soll, darum nimmer zu übersehen, daß die menschliche Anlage, wenn sie, nach der naheliegenden Analogie der inneren oder geistigen Natur mit der äußeren, als ein lebendiger, die Bestimmtheit eines Werdens in sich tragender Keim betrachtet wird, sich nicht aus sich selbst, ohne anderes, was hinzutritt, entwickeln kann, und daß ihre Entwickelung nicht nur an den Organismus des Leibes, mit dem sie (in unerklärbarer Weise) verbunden ist, sondern zugleich an Erregungen von außen gebunden ist, Jede Entwickelung, alles Gewordene im Geist ist daher das Produkt der beiden Faktoren: Anlage und Erregung derselben. [Die Erregung geschieht teils unwillkürlich und unbeabsichtigt, durch Naturumgebung u. s. w., teils absichtlich durch die Erzieher des jungen Menschen und später durch die Selbsterziehung. Trennt man diese Thätigkeit von jener, d. h. die Art der Erziehung, die ein (erzogener) Mensch sich sein Leben hindurch selbst giebt, von der, die er von andern in seiner Jugend empfängt, so muß man drei Faktoren nennen, die den Menschen machen: Naturanlagen, Erziehung (im weiteren Sinne des Wortes, das Schicksal mit eingeschlossen) und freie Selbstbestimmung. Was ein Mensch geworden ist und geleistet hat, läßt sich, soweit jetzt Wissenschaft und Erfahrung reichen, nur erklären, wenn man eine ursprüngliche, (von Gott) gegebene Grundverschiedenheit der Anlagen in den menschlichen Individuen annimmt. Die Koryphäen des Menschengeschlechts (z. B. Kant, Lessing, Schiller, Goethe u. a.) schreiben es hauptsächlich den Anlagen, weniger der Erziehung im gewöhnlichen Sinne des Wortes zu, wenn aus einem Menschen etwas Bedeutendes wird. „Wo nichts ist, hat der Kaiser sein Recht verloren", meinen sie und — wir auch.]

2. Die Anlagen werden dem Menschen angeboren; d. h. die Natur (der Schöpfer) verleiht sie ihm; es sind Naturgaben, das Angeborene, mit dem Werden Verliehene. Eine Anlage kann weder erworben noch verloren, weder genommen noch geschenkt werden. Wo also keine Anlage vorhanden ist, kann der Erzieher auch nichts wirken, und derjenige, welchem eine Anlage zu einem bestimmten Geschäft, einem Wissen oder einer Kunst mangelt, kann zu diesem Geschäft, diesem Wissen, dieser Kunst nicht gebildet werden. Nur wo Anlagen sind, ist Entwickelungsfähigkeit, d. h. Möglichkeit, aber noch nicht Wirklichkeit der Entwickelung.

3. Da mit einer Anlage nur die Möglichkeit zur Entwickelung und Bildung gegeben ist, so muß ein anderes hinzukommen, um diese Möglichkeit zur Wirklichkeit zu erheben. Dieses andere liegt außerhalb der Anlage. Wir denken uns zwar die Anlage nicht als einen toten, sondern als einen lebendigen Keim, dem ein Trieb inwohnt zu einer bestimmten Entfaltung; aber dennoch ist der Keim für sich nicht imstande, ohne Hilfe von anderwärts her sich zu entwickeln. Diese Hilfe besteht in der Einwirkung auf die Anlage, in dem Reize, dem Impulse, der Erregung, die sie empfängt. Jede Entwickelung ist daher von den beiden Bedingungen abhängig: Vor-

handensein der Anlage und Erregung derselben, beides nach Art und Grad oder Energie in unendlicher Verschiedenheit. Ohne Erregung giebt es keine Entwickelung. Also können Anlagen unentwickelt bleiben. Erziehen heißt erregen. Die Erziehungstheorie ist Erregungstheorie. Wenn bilden „nach einer Idee entwickeln“ heißt, so besteht die Bildung einer Anlage in der Erregung derselben zu einem bestimmten Ziele.

4. Der Trieb zur Entwickelung liegt in der Anlage. Es ist nicht ein unbestimmter Trieb zu irgendwelcher, sondern ein Trieb zu einer ganz bestimmten Art der Entwickelung. Nicht aus jeder Anlage kann alles werden, sondern nur das, wozu der Trieb in ihr liegt. — Desgleichen muß die Erregung derselben, die zweite Bedingung ihrer Entwickelung, nicht eine unbestimmte, irgendwelche, sondern eine bestimmte, der Natur der Anlage entsprechende Erregung sein. Entspricht eine Erregung einer Anlage nicht, so wirkt dieselbe entweder gar nicht auf die Anlage, oder die Entwickelung nimmt eine naturwidrige, abnorme Richtung; es entsteht Verbildung. Mangel der Entwickelung ist Roheit und Unkultur. — Die wichtigste Vorstellung inbetreff der menschlichen Anlagen ist die, daß das Gesetz ihrer Entwickelung in und mit einer jeden gegeben ist. Es wird nicht willkürlich gesetzt oder gemacht, hängt nicht von Menschen, auch nicht von äußerer Einwirkung ab, sondern liegt in dem Wesen der Anlagen selbst, kann von demselben gar nicht getrennt gedacht werden, und sie selbst sind nur mit demselben das, was sie sind. Dieses Entwickelungsgesetz ist ein genetisches Prinzip, ein Entstehungsprinzip, vermöge dessen sich durch die in Thätigkeit gesetzte organische Kraft in dem Menschen, der bei der Geburt nur der Anlage nach ein Mensch ist, die Menschheit entwickelt. Die Menschheit ist also nicht eine an den Menschen hinangebrachte Beschaffenheit, sondern eine Entwickelung aus den Anlagen heraus, zufolge des in der organischen Natur liegenden genetischen Prinzips. Die Erregung desselben aber ist von äußeren Bedingungen abhängig. — Angelegt ist in jedem Menschen, was aus ihm werden kann, bestimmt die Art dieses Werdens als Naturgesetz; ob aber das Werden, die Entwickelung, wirklich vor sich geht, dieses hängt noch von anderen Dingen ab. Man verdeutliche sich diesen Prozeß durch die Vorstellung eines Pflanzenkeimes! Mit ihm ist gegeben, was aus ihm werden kann, die Art der Pflanze; mit ihm gegeben das Wie im allgemeinen; nicht gegeben das Ob und Wann, nicht das Wie nach bestimmten Modifikationen. Aus einer Eichel kann nur ein Eichbaum werden nach der Natur der Eichel und dem in ihr liegenden Gesetze der Entwickelung der Eiche; auch enthält eine Eichel einen kräftigeren, energischeren Entwickelungstrieb, als eine andere; ob aber wirklich

aus der einen oder anderen ein Eichbaum werde, hängt von Sonne, Feuchtigkeit, Boden und anderen äußeren Umständen ab, welche zugleich die Energie der Entwickelung mit bestimmen. Auch liegt nicht der ganze Eichbaum schon mikroskopisch in der Eichel; nur der Keim dazu, aber nur zu einer Eiche. Es ist eine Vorausbestimmung, keine Vorausbildung; eine Prädetermination, keine Präformation.

5. Entwickelung und Bildung können keinem Menschen gegeben oder mitgeteilt werden. Jeder, der ihrer teilhaftig werden will, muß sie sich durch eigene Thätigkeit, eigene Kraft, eigene Anstrengung erwerben. Von außen kann er nur dazu erregt werden. Jedem Einzelnen ist die Erregbarkeit, Empfänglichkeit für Eindrücke, Reize, Impulse anerschaffen. — Unter Voraussetzung günstiger Erregung entsprechen die Anlagen der Erregung. Die Selbstthätigkeit, das Mittel und zugleich das Produkt der Bildung und die freie Selbstbestimmung, das Ziel derselben, sind daher wohl von der Beschaffenheit und Energie der Anlagen, von dem mit ihnen gegebenen genetischen Prinzip und der Art der Erregung abhängig*; aber dennoch unter diesen Bedingungen des Menschen eigenes Werk, nicht ein Geschenk, sondern ein erworbenes, bleibendes, unverlierbares Eigentum, das man nicht hat wie ein äußeres Besitztum, dessen man sich entäußern kann, sondern welches das Wesen und Werk des Geistes selbst ist. [— Die Erziehung, welche ein Mensch empfängt, ist vollendet, hat ihren Zweck erreicht, wenn der Mensch so weit gereift ist, daß er die Kraft und den Willen hat, sich selbst sein Leben hindurch fortzubilden, und die Art und Weise, wie er dieses als Individuum zu vollziehen und auf die Gestaltung der Welt einzuwirken hat, erkennt. So ist das Resultat des Lebens des Menschen selbsteigenes Werk. Was er bei anderer Jugenderziehung oder gar mit anderen Anlagen geworden wäre, darüber läßt sich nie ein bestimmtes Urteil fällen. Die Frage gehört daher zu den müßigen. Das aber ist nie müßig, zu überlegen, was man bei den Anlagen, die man einmal hat, und bei der Erziehung, die man einmal bekommen hat, im Leben aus sich zu gestalten und zu leisten vermöge.]

Anmerkung 1. Es gab Zeiten, wo man Bildung mitteilen zu können wähnte. Nicht einmal Kenntnisse lassen sich im eigentlichen Sinne des Wortes mitteilen. Man kann sie dem Menschen vorlegen, vorsagen; aber er muß mit Selbstthätigkeit sich ihrer bemächtigen, sie seinem Geiste zu eigen machen. Daß daher von einer Mitteilung von Erkenntnissen, von Gedanken und Ansichten, Grundsätzen, oder gar von Frömmigkeit, Tugend und Willenskraft gar nicht die Rede sein könne, versteht sich von selbst. Was der

---

* In der 2. Aufl. lautet dieser Satz: „Die Selbstthätigkeit, das Produkt und Ziel der Bildung ist daher wohl . . .“

Mensch sich nicht selbstthätig angeeignet hat, hat er gar nicht; wozu er sich selbst nicht gebildet hat, ist gar nicht in, sondern ganz außer ihm. Alle Kunst der Erziehung und Bildung ist nichts mehr und nichts weniger als Erregungskunst. „Selbst ist der Mann.“ Beibringen [(in geistigem Sinne gebraucht ist es ein ekelhaftes Wort)] kann man einem Körper, einem Schlauche etwas; aber dem Geiste kann man nichts beibringen. Er muß es selbstthätig ergreifen und sich aneignen, es verarbeiten. Selbst ist der Mann; aber der Segen sowohl in der Urbeschaffenheit als in dem Fortgange, kommt von oben. [— Ungeheurer Wahn, daß Verdienste, gute Werke, Leistungen eines — einem andern zugerechnet, seinem Geiste oder Wesen einverleibt werden könnten, und daß es ebenso gut sei, als hätte er selbst sie vollbracht!] — Anm. Diesterwegs.

Anmerkung 2. Aus allem, was bisher über das Wesen der Anlagen (oder der einen menschlichen Anlage in ihrer Einheit) gesagt worden ist, erhellet zugleich, was davon zu halten sei, wenn von angeborenen Anlagen zum Bösen oder Guten geredet wird. Das Gute und Böse (versteht sich: das Sittlich-Gute und Sittlich-Böse) liegt in dem Willen des Menschen; es ist die freie Selbstbestimmung des Willens zu dem einen oder andern. Da keinem Menschen Willensbestimmungen angeboren werden, so kann also in diesem Sinne von Anlagen zum Guten oder Bösen gar nicht die Rede sein. Das Gute und Böse in dem menschlichen Geiste sind wirkliche oder reale Seinszustände, d. h. gewollte Begierden und Entschließungen, eine Anlage kann aber nur als Form gedacht werden. Soll daher die Vorstellung von angeborenen Anlagen zum Bösen oder Guten einen Sinn haben, so kann sie sich nur auf den Gedanken einer überwiegenden Neigung oder eines Hanges der menschlichen Natur zu dem einen oder dem andern, von der ersten Stufe der Entwickelung an, beziehen. Daß sich der Mensch zum Bösen und zum Guten entscheiden könne, und jeder Einzelne in der That, der wesentlichen Richtung des Willens gemäß, auf der einen oder der anderen Seite stehe, ist gewiß. Will man diese Möglichkeit, daß der Mensch in einzelnen Fällen oder seiner Gesamtrichtung nach das Böse wolle, eine angeborene Anlage zum Bösen nennen, so kann man dies einen Augenblick zulassen; man muß aber auch gleich hinzufügen, daß jeder Einzelne in gleichem Sinne mit der Anlage zum Guten geboren sei, wo dann das zweite das erste eigentlich wieder aufhebt, d. h. man kann wegen der Unbestimmtheit des Wesens der Anlage, die noch zu beidem, zu dem Guten wie zum Bösen, entwickelt werden kann, von angeborenen Anlagen zum Guten oder Bösen gar nicht sprechen. Der Streitpunkt bleibt also der, ob der Mensch sich leichter für das Gute oder für das Böse entscheide. Die Erfahrung hat darüber eine Stimme. Sie lehrt, daß sich die einzelnen Menschen, inbetreff ihrer Entwickelung bei gleicher Erregung sehr von einander unterscheiden, weshalb wir einen angeborenen Unterschied der Anlagen in mehreren Individuen annehmen, ohne den Grund dieser Differenz bestimmt nachweisen zu können.* Wenn dem einen Kinde mit Leichtigkeit musikalische

---

* „Wenn auch offenbar allen Menschen mit der Vernunft Anlage zur Sittlichkeit und Religiosität gegeben ist, so ist doch die Frage: ob diese Anlage

Bildung angeeignet werden kann, so ersteigt ein anderes, ungeachtet der vorzüglichsten Erregung, nur eine niedrige Stufe musikalischer Bildung. So verhält es sich mit allen Gegenständen der Bildung; auch mit den Anlagen zum Moralischen. Manches Kind nimmt mit Leichtigkeit eine gute Richtung an, und ein anderes ist unendlich schwer zum Guten zu erziehen. Das böse Beispiel, dessen Eindruck das letztere nicht widerstehen kann, geht spurlos an dem ersteren vorüber. So lehrt es die Erfahrung. Sittlich gut oder sittlich böse kommt kein Mensch auf die Welt; er wird das eine oder das andere, da er die Fähigkeit hat, beides zu werden[, und der eine wird das eine von jenen beiden leichter als der andere]. — Aus einzelnen Erfahrungen* läßt sich daher die vorliegende Frage nicht entscheiden. Eine überwiegende Neigung, sich über die Richtung zum Bösen zu entscheiden, behaupten unsere symbolischen Bücher (die Katechismen).** Der weise Erzieher wird die ganze Wichtigkeit dieser Ansichten erkennen; sie werden ihn*** zur gewissenhaftesten Aufmerksamkeit auf alle Erscheinungen in dem Leben der ihm übergebenen Kinder ermuntern und zur treuesten Wachsamkeit über die Richtung, die ihre Bildung in sittlicher Hinsicht nimmt, veranlassen. Ängstlichkeit oder gar Mißtrauen gegen die Kindesnatur und die Natur überhaupt führen aber nirgends zum Guten, also auch nicht in betreff der sittlichen Erziehung, und Eingenommenheit und Befangenheit in betreff der Natur der Einzelnen schließen dem Erzieher das Auge für vorurteilsfreie Beobachtung der Erscheinungen. Vorsicht aber und Gewissenhaftigkeit, Bewahrung und Behütung der Kinder sind Eigenschaften jedes wahren Erziehers. Jedes Kind kann gut, jedes Kind kann böse werden.† Es giebt kein Mittel,

---

in verschiedenen Menschen eine dem Grade nach verschiedene sei? — lange noch nicht befriedigend genug beantwortet und für den Erzieher keineswegs eine müßige. Die Erfahrung spricht für die Bejahung. Starke, heftige Gemüter sind immer, selbst wenn sie auf Abwege geraten, sittlicher, d. h. der Freiheit im Handeln mächtiger, als schwache, sanfte; diese hinwiederum häufig gottesfürchtiger als jene. Eine gegenseitige gleichmäßige Durchdringung beider Gesinnungen, sodaß keine die andere überwiegt, gehört sicherlich zu den Seltenheiten. Die Tugend wie die Religion weist ihre Helden auf; aber nicht immer sind die Helden der einen auch Helden der anderen gewesen. — Tugendhelden und gründliche Bösewichter besitzen von Natur einerlei Anlage, nämlich gleiche Befähigung zu kräftigem Handeln. Bisher haben meist äußere Umstände darüber entschieden, ob der thatkräftige Geist ein tugendhafter Mann oder ein Bösewicht werden soll. Wie viel bleibt dem Staate noch zu thun übrig, falls er es mit der Erziehung seiner Bürger ernstlich meint!" (Sause, Die Lehre von der öffentlichen Erziehung. Halle 1841, § 332.) — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

* 2. Aufl.: „Aus bloßer Erfahrung ..."

** 2. Aufl.: „zu entscheiden, lehrt die Heilige Schrift in einigen Stellen."

*** 2. Aufl.: „Wichtigkeit dieses Ausspruchs erkennen; er wird ihn ..."

† „Und zum Beweise, daß dies (die moralische oder die Temperamentsähnlichkeit der Kinder mit Vater oder Mutter) nicht von Erziehung und Umständen herrühre, dient gerade das, daß Geschwister von gleichen Umständen und gleicher Erziehung ganz verschiedenen Charakters sind. Und der größte Erziehungskünstler giebt durch seine Bemühungen gerade zu: die moralischen Eigenschaften seien ganz verschieden, bei jedem Kinde verschieden. Die eine ursprüngliche Anlage ist besser, die andere schlechter, die eine unter denselben vorhandenen

durch welches ein Mensch das eine oder das andere mit Notwendigkeit werden müßte. Sonst wäre der Mensch nicht frei, sondern ein Knecht äußerer Notwendigkeit[, und von Verschuldung, Selbstanklage und Gewissensvorwürfen könnte dann nicht die Rede sein]. In der Regel kommt es auf die Einwirkung, mit einem Worte, auf die Erziehung des einzelnen Kindes an, welche es entscheidet, ob es überwiegend die Richtung zum Guten oder zum Gegenteil nimmt. Immer bleibt die Möglichkeit für das ganze Leben, daß der Mensch die ursprüngliche Richtung ändere, weil er frei ist. Darum ist das Gute nie etwas Abgeschlossenes oder Fertiges, sondern es wird fort und fort in dem lebendigen Geiste des Menschen, sodaß man auf keiner Station des Lebens sagen kann, nun sei das Ziel der Vollkommenheit erreicht. Das Sittlich-Gute ist eine fort und fort werdende Größe; wo sie nicht fort und fort wächst, da nimmt sie ab und hört endlich ganz auf zu sein. Man kann daher im strengen Sinne von keinem sagen, daß er gut sei, sondern daß er gut werde, sich bestrebe, gut zu sein.

Das lautere Selbstbewußtsein über unseren sittlichen Zustand, und die Beobachtung der Art und Weise, wie das Gute und Böse in uns wird, stimmen mit diesen Ansichten überein. Die Tugend ist das Resultat des freien Entschlusses, der freien Selbstbestimmung für die Antriebe der praktischen Vernunft im Kampfe mit den sinnlichen Antrieben. Der freie Wille oder die Willkür steht zwischen diesen Antrieben verschiedener Art und verschiedenen Ursprungs. In den Antrieben liegt weder das Böse noch das Gute, sondern durch den freien Entschluß für das von der Vernunft Verworfene entsteht das Böse. Das Gute ist dagegen der Sieg der Vernunft über die Sinnlichkeit, die das Vergängliche, im Augenblick der Gegenwart den Sinnen Schmeichelnde dem Ewigen, Absoluten überzuordnen versucht. Wir wissen darum, daß das Gute uns ohne Wachsamkeit auf uns selbst, ohne Kampf und Selbstüberwindung nicht möglich ist, und daß wir leicht straucheln und fallen; daß dem Menschen das Thun des Bösen leicht wird, ist darum nicht zu bezweifeln, weil es aus der Sinnlichkeit stammt, und daß die Tugend schwer zu erringen, ist darum gewiß, weil sie nur durch Kampf entsteht. Diese Wahrheit, welche die Heilige Schrift ausspricht, wird überall von der lauteren Selbstbeobachtung bestätigt. Das Streben nach dem Reinen, Guten, Wahren &c. wird von der Vernunft als das Ziel alles wahren Strebens hingestellt. Nicht durch das sinnliche Leben, sondern durch das Ringen nach der Tugend fühlt der Geist Selbstbefriedigung und Selbstzufriedenheit, ein sicherer Beweis, daß nur die Tugend mit der Natur des Geistes übereinstimmt. Im tiefsten, innersten Grunde will daher der sich selbst verstehende Geist

---

Umständen verbesserlicher und lenksamer, die andere härter, unbiegsamer, unverbesserlicher. Von Schuld oder Unschuld des Kindes hierbei ist ja gar nicht einmal die Frage. Es behauptet ja kein vernünftiger Mensch, daß ein Kind bei der schlimmsten Disposition die mindeste moralische Schuld deshalb auf sich habe. Der Mensch kommt weder moralisch gut, noch moralisch böse auf die Welt, ungeachtet keiner ist, der nicht gut werden kann." (Lavaters ausgewählte Schriften, herausgegeben von Orelli &c. Zürich 1841, dritter Teil, S. 72.) — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

auch nur das Gute. Nur in ihm findet er Befriedigung, Ruhe, Seligkeit. — [„Es wäre unbiblisch und unchristlich zugleich" (sagt Weiß in seinen trefflichen „Erfahrungen und Ratschlägen 2c., zweiter Band", Seite 76), „behaupten zu wollen, daß der Mensch von Natur, d. h. so, wie Gott ihn seit dem ersten Sohne des ersten Elternpaares schafft und geboren werden läßt, nicht nur unfähig zum Guten, sondern sogar, falls ihm ja eine gewisse Fähigkeit dazu bedingungsweise zugestanden werden müßte, ungeneigt zum Guten von Natur sei, dafern ihm dasselbe nur anschaulich geworden als das, was es ist, nämlich als der Gegenstand der „ersten Liebe" in ihm und das Wahrzeichen seiner göttlichen Abkunft." —]

Es sei mir vergönnt, diesen Bemerkungen über einen alten Streit die Ansicht von Blasche, diesem geistvollen, pädagogisch-philosophischen Schriftsteller, beizufügen: „Der Streit zwischen dem Rationalismus und Supranaturalismus erstreckt sich auch auf die Erziehung, und dieser Gegensatz hat unter den Erziehern zwei Parteien begründet, die sich beide als Extreme erweisen. Die rationalistische Partei hegt die Meinung, der Mensch sei ursprünglich gut, also dürfe die Erziehung hauptsächlich negativ sein. Die supranaturalistische Partei behauptet ursprüngliche Verderbtheit oder absolute Unfähigkeit der menschlichen Natur zum Guten, aus eigener Kraft, woraus sie denn die Notwendigkeit eines übernatürlichen göttlichen Einflusses bei der Erziehung folgert, welche letztere sie daher ebenfalls, nur in ganz anderem Sinne, für negativ erklärt. Sie ist nämlich dem Strafsystem ergeben, als einer Anstalt zur Ertötung der bösen Natur, d. h. zur Unterdrückung der Sinnlichkeit, damit die Wohnung für den Geist gehörig vorbereitet, gleichsam ausgekehrt werde, oder die Gnade zur Einwirkung Raum gewinne. Beide sind Extreme, d. h. nicht absolute Irrtümer, sondern jedes Extrem enthält eine Wahrheit; nur wird dieselbe einseitig aufgefaßt. Die rationalistischen Erzieher werden recht haben, wenn die Meinung die ist, daß in der Natur des Menschen kein Absolut-Böses sein könne, was aber die Annahme zum Relativ-Bösen im Menschen nicht ausschließt. Wenn die Notwendigkeit anerkannt wird, durch pädagogische Vorsicht böse Eindrücke (Beispiele) vom Zöglinge abzuhalten, damit seine moralische Natur sich rein erhalte und zum Guten entwickele, wird damit nicht zugleich die Empfänglichkeit für das Böse im Zögling zugegeben? Was ist solche Empfänglichkeit anderes, als die Anlage zum Bösen oder die Möglichkeit, sich nach der bösen Seite hin zu entwickeln? Für diese Möglichkeit spricht die Wirklichkeit; also muß die Anlage zum Bösen in der menschlichen Natur liegen. Ohne dieselbe ist die Erscheinung des Bösen schlechthin unbegreiflich.

„Ebenso muß man der Ansicht der Supranaturalisten beistimmen, wenn sie ihre Ansicht dahin beschränken, daß den Menschen eine Neigung zum Bösen angeboren sei und daß sich diese Neigung in der frühesten Jugend mit Übergewicht äußert: ja man müßte ihnen sogar zugeben, daß die menschliche Natur für sich ohne höhere Einwirkung (in der menschlichen Gesellschaft) zu göttlicher Bildung unfähig sei. Aber als Extrem hingestellt, stimmt diese Meinung mit der Erfahrung ebenfalls nicht überein. Wäre die menschliche Natur von Grund aus böse, so müßten Kinder, welche noch ganz Natur sind, nichts als Böses

offenbaren. Es muß also in den Kindern auch ein guter Naturtrieb, ein höherer menschlicher (menschlich-göttlicher) Instinkt wirksam sein, da hier nicht an übernatürliche Einwirkung der göttlichen Gnade im Sinne des Supranaturalismus zu denken ist. Denn erst muß sich die menschliche Natur, als solche, entwickelt haben und zur Selbsterkenntnis gelangt sein, wenn eine Wiedergeburt zum Göttlichen in diesem Sinne möglich sein soll. Und wie könnte die Erziehung an eine durchaus böse Natur die Forderung machen, daß sie Gutes üben soll? — — Aller Entwickelung liegt eine Anlage zu Grunde, und die Entwickelung ist nichts anderes, als die Entfaltung der Anlage, wodurch sie zu einem mannigfaltig gegliederten Ganzen wird. Die Anlage ist kein Mannigfaltiges, sie muß als Einheit betrachtet werden, die aber die Möglichkeit der Entwickelung zu einer Mannigfaltigkeit in sich enthält. — Nur in der Gemeinschaft kann der Mensch seine Bildung erhalten und seine volle Bestimmung erreichen. Im Menschen schlummert der Geist des höheren Ganzen, zu welchem er gehört, oder dieses macht die höhere Seite seiner Anlage aus. Wird diese Anlage durch Erziehung bethätigt, so erwacht im Menschen der Geist der Liebe, der Geist Gottes, wodurch er nicht mit Widerstreben sondern aus höherem Willen, mit Lust und Freiheit, für das Wohl oder Gedeihen seines höheren Ganzen und aller Glieder desselben thätig ist.

„Überall entwickelt sich in der Natur das Niedere früher als das Höhere. So auch im Menschen. Kinder sind natürliche Egoisten. Dieser Egoismus gehört wesentlich zur Natur des Kindes. Aber in ihm offenbart sich schon das Vermögen zur höheren Freiheit.“

[Dieser Egoismus ist also gut, weil natürlich. Vermöge desselben sorgt jedes Kind zunächst für sich, es fühlt nur seinen Hunger und Durst, seine Bedürfnisse. Wie unnatürlich wäre es, wenn ein Kind für das andere sorgen sollte? Man sollte daher diese Eigenschaft nicht Egoismus nennen. An sie schließt sich auch leicht das Mitgefühl mit anderen und andere schöne Eigenschaften an, nur bei dem einen leichter als bei dem anderen. — Die allgemeine Erfahrung lehrt außerdem an allen Orten und zu allen Zeiten dieses: Je tüchtiger der Lehrer an Gesinnung, Charakter und Handlungsweise sich zeigt, desto mehr wird er von den Kindern geachtet. Ich frage den Unbefangenen: Was für ein Zeugnis über die Kindesnatur legt diese Erfahrung ab? —]

Hierauf* wollen wir noch einige Ansichten oder Ergüsse des Gemüts von dem erlauchten und erleuchteten schwedischen Bischof** Tegnèr (siehe dessen

* 2. Aufl.: „Endlich . . .“.

** Weil sie von einem Bischofe herrühren, thun sie einem um so wohler. Denn die meisten Religionslehrer haben immer nur den gesunkenen, heruntergekommenen, verkommenen Menschen vor Augen, krankhafte Zustände, verdorbene Exemplare, Verwesungen, aus denen sich natürlich das wahre Wesen nicht erkennen läßt. Die Gesundheit ist aber der Normalzustand des Körpers und der Seele, nicht die Krankheit. — Angelernte Sündenbekenntnisse in dem Munde der Kinder sind daher wahrhaft horribel ꝛc. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

sechs Schulreden, aus dem Schwedischen von Mohnike übersetzt, Stralsund, bei Löffler, 1833. 15 Sgr.) mitteilen: „Warum sollten wir die Jugend nicht lieben? Es giebt viel Schönes unter dem blauen Himmel; aber ich kenne nichts Schöneres, Reineres, Trostvolleres, was man sehen kann, als ein wohlgeartetes Kind oder einen unverdorbenen Jüngling. Betrachten Sie nur dort die Kleinen, die wandernden Blumenaugen, die unbeflügelten Paradiesvögel! Da ist keine Wolke auf ihrer Stirne, sondern ein Wiederschein, der von Gottes Ebenbild zurückgeblieben ist, ein Abendrot vom Paradiese. Wie warm ist es nicht dort, wie lebhaft ist nicht ihr Gefühl für Recht und Unrecht, wie tapfer widersetzt sich nicht das junge Gemüt der Gewalt und dem Drucke, wen es auch treffen mag! Willst du ein billiges Urteil hören, sagten die Alten, so laß ein Kind urteilen! O, du heilige Unschuld, wie viel besser, reicher, vornehmer bist du, als wir! — Warum sollten wir die Kleinen nicht lieben? Kommen sie nicht jedem menschlichen Wesen mit Vertrauen und Freundlichkeit entgegen, und begehren nichts Besseres, als daß sie nur nicht zurückgestoßen werden! Die Furcht und der Haß müssen gepflanzt werden, aber die Liebe wächst wild in ihren Herzen."

[Ob alle Leser mit dem letzten Ausspruch zufrieden sein werden?

Es ist im Grunde die Rede von dem Zustande, in welchem die Menschenkinder geboren werden. Das kirchliche Dogma bezeichnet ihn als angeborenes Verderben, „Erbsünde" genannt. Die Leser wissen, daß diese Lehre zu den theologischen Streitfragen gehört. Dem einen ist sie untrügliche Fundamentallehre, dem andern Irrtum und Wahn und darum ein rechter Stein des Anstoßes. Wir würden hier nicht von dieser Lehre handeln, wenn sie nicht vom entschiedensten Einfluß auf die Pädagogik und alles pädagogische Wirken wäre. Sie ist es, an der sich die Wege scheiden.

Mit ihr hängt die Frage nach der Selbständigkeit und Abhängigkeit der Pädagogik zusammen. Ist sie eine selbständige Wissenschaft, oder muß sie, jetzt und für immer, die obersten Prinzipien aus der Theologie entlehnen? Ist die *kirchliche* Theologie (von Theologen* wird die Behauptung bestritten,

* Statt vieler zu Gebote stehenden Beispiele weise ich nur auf *eines* hin, einen Mann, dem niemand eine Stelle unter den ersten der heutigen Theologen streitig macht: *David Schulz*. Vergleiche dessen Schrift: „Über das Wesen und Treiben der evangelischen Kirchenzeitung. Breslau, 1839", den ganzen vierten Abschnitt! — Käme es hier darauf an, die Verschiedenheiten in der Auffassung jener Lehre aufzustellen, so würden an das letzte Ende die Ansichten *Webers* in Bremen und *Voß*' (des Sohnes und Biographen von *Joh. Heinrich Voß*) zu stehen kommen. Jener nennt (in *Magers* Revue 1843) das Dogma von der Erbsünde eine „Pfaffenlüge"; dieser setzt an die Stelle der Erbsünde die *Erbtugend*. Der angezogene (extreme) Passus von *Weber* ist dieser: „Der Mensch ist von Haus aus weder dumm noch schlecht, sondern lediglich faul und schwach. Daß Theologen uns die Pädagogik gemacht und in sie, wie in Geschichte und Politik, ihre *Pfaffenlüge von der Erbsünde* geschmuggelt haben, ist noch jetzt allein, was die Jugend und ihre Bildner aneinander zu büßen verurteilt sind. Ich will damit nicht in das Zeter der Zeit über die Theologen auch meinerseits einstimmen, noch spreche

daß die Lehre von der Erbsünde, wie sie in den symbolischen Büchern vorkommt, eine biblische* sei) gesetzgebend für die Pädagogik? Diese Frage gehört auch noch zu den bestrittenen. Die Bedeutsamkeit derselben zu begreifen, braucht man nur an den Fall zu denken, daß die Pädagogik ein jenem kirchlichen Dogma widersprechendes Resultat herausbrächte; wem ist dann zu folgen? Aber die Mehrzahl der kirchlichen Theologen behauptet eben, daß die Erfahrung, die erste Quelle des pädagogischen Wissens, die Lehre der Kirche bestätige. Denn woher sonst die bei allen Kindern hervortretenden Erscheinungen des Ungehorsams, Eigenwillens u. s. w. gleich im Beginn, vor aller Erziehung? Eine natürliche, notwendige Folge der Erbsünde; allgemeine Folgen weisen zurück auf eine allgemeine Ursache. Folglich u. s. w.

Die Richtigkeit des letzten Satzes soll nicht geleugnet werden. Ob aber der Ungehorsam, die Eigenwilligkeit u. s. w. der Kinder notwendig die Annahme der Verdorbenheit der menschlichen Natur verlange, das verdient doch näher untersucht zu werden.

Mehreres ist vorerst darüber zu bemerken.

Erstens kann die Annahme der Erbsünde, um daraus den Ungehorsam u. s. w. der Kinder zu erklären, nicht auf den Namen einer Erklärung der Erscheinung Anspruch machen. Erklären heißt: eine Thatsache aus ihrer natürlichen Ur-

---

ich aus philologischem Dünkel; es war sehr einfach, daß es, wenigstens nach unserer Art zu reden, Theologen sein mußten, welche über Natur und Wesen des Menschen die ersten Reflexionen anstellten, und sie machten sich den Menschen oder stellten sich ihn vor, wie er für die Zwecke ihres Handwerks am besten zu brauchen war. Sie wollten ja nicht Erzieher, sondern Regenten der Menschheit sein, und wären sehr große Thoren gewesen, wenn sie die Pädagogik, solange nicht in dieser selbst ein weltüberwindender Reformator aufstand, mit ihrem Willen aus ihrer Gewalt emanzipiert hätten. Es war der Kampf der Pädagogik mit der Theologie, welchem Christus zum Opfer fiel: die beseligende Gewißheit, daß es nur die Liebe ist, durch deren freies Ergreifen die Menschheit sich zu Gott erhebt, und sonst nichts, unterlag dem eisernen Prinzip der Dogmenherrschaft, welche sich zwischen Gott und Menschheit als Vermittler, als Minister, als Camarilla einschiebt und unrettbar entbehrlich wird, sobald der Mensch durch die Kraft seiner eigenen Natur und nicht mehr durch einen Gnadenakt dieser Camarilla zum Vater kommt" u. s. w. (Direktor Weber in Magers Revue, 1843, Juliheft, Seite 1.) — Anm. Diesterwegs.

* „Daß sie (die Jugend) von Natur zum Bösen als Bösen geneigt und für alles Gute, alle Sittlichkeit unempfänglich sei, ist gegen die Schrift (z. B. Matth. 9, 13 und Markus 10, 13 u. s. w.) und gegen alle Erfahrung. Die Kinder nehmen vielmehr den Unterricht über Gott und seine Gebote gern und gläubig an. Auch entwickelt sich in den Kindern früh ein reges Gefühl fürs Recht, daher sie nichts mehr erbittert, als wenn Lehrer und Erzieher ihnen unrecht thun. Endlich ist bekannt, mit welcher Liebe selbst unter wilden Völkern Kinder an Geschwistern, Eltern und Erziehern hangen, und wie stark überhaupt unter allen nicht-christlichen Völkern die Liebe zur Familie, zum Volke und zum Vaterlande ist, und daß sie also von Natur nicht geneigt sind zum Haß gegen Gott und den Nächsten." (Bretschneider, Die Unzulässigkeit des Symbolzwanges in der evangelischen Kirche, Leipzig 1841, Seite 105.) — Anm. Diesterwegs.

sache ableiten, sie aus derselben begreifen. Die Position der Erbsünde löset den Knoten nicht auf, sondern zerhaut ihn. Sie leitet natürliche Erscheinungen aus unbegriffener, unbegreiflicher, übernatürlicher Annahme ab.

Zweitens pflegen die Verteidiger des kirchlichen Dogma die Erscheinungen des Ungehorsams u. s. w. der Kinder zu übertreiben. Sie sehen Verirrungen und Abweichungen von erwünschtem Verhalten, wo andere nur Äußerungen kräftiger Natur sehen. Außerdem verallgemeinern sie einzelne Erscheinungen und machen sie zur Regel. Es giebt sehr unbändige Kinder, aber auch sehr gutmütige und lenksame. So groß die Verschiedenheit der Anlagen in betreff der Intelligenz ist, so verschieden sind die Anlagen und Neigungen zur Folgsamkeit und Unfolgsamkeit. Das eine Kind ist zum gemütlichen, sinnigen, inneren, religiösen Leben viel schwerer zu erziehen, als das andere. Nimmt man dieses zusammen, so gewinnt die Frage nach der Naturbeschaffenheit der Kinder schon eine andere Gestalt. Aber die Frage bleibt.

Läßt sich die Erscheinungsweise der Kinder natürlich erklären? Liegen die Erklärungsgründe in der Natur der Kinder selbst? Sind sie so, wie sie sein müssen, wenn sie rein als Naturprodukte betrachtet werden?

Wäre letzteres, so bedarf es nicht nur nicht der Annahme einer übernatürlichen Ursache, sondern eine solche Annahme wäre entschieden ein Überfluß, ein Fehler.

Das neugeborene Kind ist ein sinnliches Wesen, d. h. es hat, gleich dem jungen Tiere, sinnlich-natürliche Triebe und Begierden. Es will sich bewegen und nähren, naturgemäß existieren. Dieses will es, weil es nicht anders kann. Verschiedene Kinder wollen solches mit verschiedener Energie. Je kräftiger die Naturanlage, desto thätiger der Trieb nach freier Entwickelung. Diese natürliche Entwickelung erfährt vielfache Hemmungen: Unkunde der Eltern (der Mutter), falsche Meinungen von der Natur der Kinder und der Kindererziehung, Mangel an Mitteln, beschränkte Lage, soziale Verhältnisse. Das Kind will freie Entwickelung, will — seinen Willen. Oder soll es den Willen anderer wollen? Kennt es ihn, begreift es ihn, sieht es die Notwendigketi der Beschränkung ein, wie sie ihm durch den Willen und die Notwendigkeit der Lage der Eltern entgegentritt? Unmöglich. Es macht seinen Willen, seine Naturtriebe nach freier Thätigkeit geltend, muß sie geltend machen. Es geschieht nach Verschiedenheit der ihm angeborenen sinnlichen Energie. Die Erscheinungen des (sogenannten) Ungehorsams und Eigenwillens sind proportional der Größe der Hemmungen und der Naturkraft des einzelnen Kindes. Ein Kind, dessen Natur gegen irgendwelche Hemmnisse nicht kräftig reagiert, ist ein schwächliches, zu geringen Hoffnungen berechtigendes Wesen. Je edler das Wild, desto unbändiger geberdet es sich in einem Käfig. Die sozialen Verhältnisse sind nicht nur, mit dem Triebe des Kindes nach der freiesten Entwickelung verglichen, einem Kerker vergleichbar, sondern die rohe (oder, damit niemand etwas Schlimmes dabei denke, die natürliche) Natur verlangt zu ihrer Kultur Regelung, Leitung, Gewöhnung, kurz Erziehung zu geselliger und humaner Bildung. — Wir brechen ab, den Leser seinem Nachdenken überlassend, ob in solcher Weise die Erscheinungsweise der Menschenkinder natürlich erklärbar sei,

oder nicht. Es hilft nichts, wenn man dem Erzieher vordenkt. Nur Selbstdenken hilft hier, vorurteilsfreies Denken.

Die Wichtigkeit der Entscheidung dieser alten Frage springt jedem in die Augen. Wer der kirchlichen Lehre anhängt, wird, wenn er konsequent ist, ganz anders erziehen, als der selbständige Pädagoge. Jener sieht in der Kindesnatur eine bösartige, giftige Wurzel, die er auszurotten suchen wird, (diese Möglichkeit wird schon dem Denkenden schwer begreiflich werden); dieser denkt nur auf naturgemäße Entfaltung der natürlichen Anlagen und Kräfte, auf Hineinwachsen in die Kulturverhältnisse, je nach Verschiedenheit des Ortes und der Zeit, der Nation und des Standes u. s. w. Kurz, die Verschiedenheit der Ansicht von der menschlichen Natur ist von dem entschiedensten Einfluß auf alle wichtigen Verhältnisse der Erziehung, auf Unterricht, Disziplin, Methode u. s. w.

Das endlich dürfte dem von den vorgetragenen Meinungen abweichenden Leser noch vorzuhalten sein, daß nichts schiefer und ungerechter wäre, als wenn er jene aus einer vorhandenen Neigung zur Paradoxie oder zur Abweichung von kirchlicher Rechtgläubigkeit ableiten wollte. Dieselben drängen sich jedem denkenden Pädagogen teils als Ergebnisse unleugbarer Erfahrung, teils als Resultate der Geschichte der hierher gehörigen Wissenschaften auf, haben daher einige Berechtigung zu ihrer Existenz. Man kann sie zu widerlegen versuchen oder selbst wirklich widerlegen; nur hüte man sich vor der Ungerechtigkeit, sie zu schmähen! Unser Leben fiel in die Zeit des Kampfes um Gegensätze; erst die Nachwelt wird sich ihrer vollständig befriedigenden Lösung erfreuen. Wer ein Auge dafür hat, wohin die ganze Richtung der Zeit tendiert, weiß nicht nur, sondern er fühlt es, daß die alte Orthodoxie gebrochen ist. —

Von der Ansicht eines Staatsmannes über den Menschen, wie er ist, ein paar Worte (Guizot, Über die Demokratie in Frankreich, Berlin 1849, Seite 12 und 73):

„Steige nur jeder in sein Inneres herab und beobachte sich genau: hat er nur Augen aufzumerken und den Willen zu sehen, so wird er tief beunruhigt werden von dem fortwährenden Streit, den in seiner Brust die guten und schlechten Neigungen, die Vernunft und der Eigensinn, die Pflicht und die Leidenschaft, das Gute und das Böse, um sie mit ihrem Namen zu nennen, führen. Man betrachtet mit Besorgnis die Bewegungen, die äußeren Wechselverhältnisse des menschlichen Lebens, wie erst dann, wenn man den Bewegungen, den inneren Schwankungen der menschlichen Seele folgt? Da muß man sehen, wie viele Gefahren, Hinterlisten, Feinde, Kämpfe, Siege und Niederlagen in einem Tage, in einer Stunde sich begegnen können! — Ich sage dieses nicht, um den Menschen zu entmutigen, noch um seine Freiheit herabzusetzen. Er ist dazu berufen, in diesem Kampfe des Lebens zu siegen, und seiner Freiheit gehört die Ehre des Sieges. Aber unmöglich ist der Sieg für ihn und seine Niederlage ist sicher, wenn er nicht eine richtige Vorstellung und ein tiefes Gefühl seiner Gefahren, seiner Schwächen und der Hülfe hat, der er bedarf. — Es gehört eine gänzliche Unkenntnis der menschlichen Natur und ihrer Beschaffenheit dazu, um zu glauben, daß, sich selbst überlassen, die menschliche Freiheit zum Guten gelange und dazu genüge. Es ist der Irrtum des Stolzes,

ein Irrtum, der mit demselben Schlage die sittliche und die politische Ordnung, die innere Regierung des Menschen und die allgemeine Regierung der Gesellschaft entnervt.

„„Wenn der Mensch sich rühmt", sagt Pascal, „setze ich ihn herab; wenn er sich herabsetzt, rühme ich ihn." Bewundernswerte Worte, die man unaufhörlich wiederholen und anwenden müßte. Gewiß verdient der Mensch, daß man ihn achtet und liebt, vieles von ihm hofft und nach vielem für ihn strebt. Zu denen, welche die Größe seiner Natur und seiner Bestimmung verkennen würden, spräche ich mit Pascal: Wenn der Mensch sich herabsetzt, rühme ich ihn. Aber denen, welche dem Menschen schmeicheln, die sich alle Dinge von ihm versprechen und ihm selbst dann auch wieder alle Dinge versprechen, diesen, die, vom Hochmut getrieben, den Menschen zum Hochmut treiben, ihn die Schwächen seiner Natur, die höchsten Gesetze, an die er gebunden ist, und die Stütze, die er nicht entbehren kann, vergessen lassen, wie sie selbst sie vergessen haben, ihnen sage ich mit Pascal: Wenn der Mensch sich rühmt, setze ich ihn herab." —]

6. Jede geistige Entwickelung beginnt mit einem kleinsten Anfang, einem Punkte, geht von einem Minimum aus, das in der Idee fast = Null zu setzen ist, und dehnt sich aus zu einem denkbaren Maximum, welches in betreff der ganzen Menschheit als endliche Grenze der menschlichen Entwickelung überhaupt gedacht werden muß. Außer diesem allgemeinen Maximum giebt es für jeden einzelnen Menschen ein Höchstes der Bildung, ein individuelles Maximum, das möglicherweise, unter Voraussetzung der vollkommensten Übereinstimmung der Erregung mit den Anlagen, erreicht werden kann, aber unterhalb des allgemeinen Maximums der Menschheit liegt. — Es giebt einen allgemeinen Horizont der Menschheit. Der Horizont des einzelnen Menschen ist unendlich kleiner, als der der ganzen Menschheit. Der allgemeine ist das Produkt der Entwickelung der ganzen Gattung. Der einzelne Mensch kann zur Erweiterung desselben beitragen, und die Ausgezeichneten unseres Geschlechts thun es. Wie weit sich diese Erweiterung erstrecken könne, läßt sich zum voraus nicht angeben. Aber er ist von endlichem Umfange, weil die Kraft des Menschen und der ganzen Menschheit nur eine endliche ist.

Anmerkung. In jedem Kinde findet sich die allgemeine menschliche Anlage vor. Insoweit sind alle einander gleich, und alle haben in dieser Beziehung dieselbe Bestimmung: das Ziel oder Ideal der Menschheit — wenn es auch weder von einem Einzelnen noch von der ganzen Menschheit jemals vollkommen erreicht wird. Neben dieser Gleichheit in Anlage und Bestimmung existiert eine ursprüngliche Verschiedenheit in den einzelnen Menschen, eine unendliche Mannigfaltigkeit in der Einheit und Gleichheit. Das Eine und Gleiche erscheint bei der Entwickelung in dem Verschiedenen, Individuellen. Jeder ist daher allen, dem Ganzen, sowohl in betreff der Anlage und der Bestimmung, als in betreff des allgemeinen Gesetzes der Entwickelung gleich; nur

giebt es innerhalb dieser Grenzen unzählige Verschiedenheiten nach Art und Grad der Entwickelung und Bildung. Neugeborene Kinder und wenig entwickelte rohe Völker (z. B. die Kalmucken) sehen einander sehr ähnlich. Mit der Entwickelung tritt die Verschiedenheit, die Individualität, hervor. Je mehr sich in den einzelnen Individualitäten das Allgemeine, die Menschheit, entwickelt, desto mehr bildet sich in ihnen das Eine und Gleiche aus, sodaß alle, am Ziele der Bildung, einander wieder möglichst gleich erscheinen. Von der Gleichheit der allgemeinen Anlage aus kommen also durch die Gleichheit des Entwickelungsganges hindurch endlich alle, welche zu wahrer Bildung gelangen, an demselben Ziele an, neben und mit der einem jeden eigenen Individualität. Der vollendete Mensch verbindet daher in sich die allgemeine Humanität mit der ausgeprägtesten Eigentümlichkeit. In jener Beziehung ist jeder dem anderen, der mit ihm auf derselben Stufe steht, in dieser Beziehung ist jeder nur sich selbst gleich. Alle wahre Erziehung strebt daher zwar mit den Zöglingen demselben Ziele entgegen, achtet und schätzt aber zugleich die Eigentümlichkeit eines jeden. [Jeder hat im Leben eine eigentümliche Aufgabe zu lösen.

„Keiner sei gleich dem andern, nur gleich sei jeder dem Höchsten!
Wie das zu machen? Es sei jeder vollendet in sich.“ (Schiller.)]

7. **Der Entwickelungsgang oder Entwickelungsprozeß der einzelnen Anlage und aller Anlagen von dem Anfangspunkte bis zum Endpunkte oder in der Richtung zu dem Endpunkte geschieht stetig*, lückenlos, ohne Unterbrechung, alle Mittelstufen durchschreitend, wenn sie auch nicht immer angegeben werden können. Eine sprungweise Entwickelung oder Überspringungen sind undenkbar. Denn der Geist ist nicht eine räumlich ausgedehnte (extensive), sondern eine innere (intensive) Größe. Man kann in ihm nicht einen Umfang, sondern nur den Grad der Thätigkeit angeben. Darum gilt für die Entwickelung des Geistes das Gesetz der Stetigkeit. Alle Gradveränderung eines organischen Wesens muß notwendig ohne Sprung in lückenlosem Fortschritt, in gradweisen Übergängen, mit Durchschreitung aller zwischen den Endpunkten liegenden Grade und Zwischenstufen geschehen. Dieses ist das auf die Entwickelung der innern Natur anwendbare mathematische Naturgesetz.**

Anmerkung. So wenig sich auch etwas Haltbares gegen dieses (a priorische) Gesetz wird aufstellen lassen, so läßt sich doch aus ihm keine Regel entwickeln, um aus ihr den jedesmaligen Grund der innern Thätigkeit zu erkennen. Innere oder intensive Größen sind unmeßbar, weil sich kein festes Grundmaß für sie finden läßt; ihre Ausmessung geschieht nur vergleichungsweise, mit extensiven Größen. So messen wir z. B. die Grade der Kraft nach der Zeit und dem Raume, d. h. nach der Geschwindigkeit der durch sie bewegten Körper, die Töne nach der Zahl der Schwingungen der Saiten, die

* Natura non agit per saltum. (Baco.) — Tout s'opère dans la nature par voie de développement par un progrès continué, gradué, et cette loi est sans exception. (Lamennais.) — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

Grade der Wärme durch Ausdehnung der Körper durch sie u. s. w. Aber eine vollständig genügende Messung der intensiven Kräfte ist dieses nicht. Es fehlt der feste Punkt, von dem wir ausgehen könnten, und der Grad der Kraft jedes Vermögens ist stetig veränderlich. Sogar die größere oder geringere Klarheit der Vorstellungen läßt sich nicht messen. Denn sie hängt von der Lebendigkeit der Auffassung der Vorstellungen durch den inneren Sinn ab, diese aber wieder von zwei Faktoren: von der Stärke der Empfänglichkeit oder Reizbarkeit und von der Stärke des Reizes oder Impulses selbst. Aber dessen ungeachtet ist die Aufstellung des Gesetzes der Stetigkeit in der Entwickelung der Anlagen nicht ohne Nutzen, wenn nicht in positiver, so doch in negativer Hinsicht, d. h. darin, daß wir bei der Bildung wirkliche Sprünge und Lücken vermeiden.

8. Die Entwickelung der Anlagen des Menschen geschieht in der Zeit, nacheinander. Nicht alle Anlagen entwickeln sich zu gleicher Zeit in gleich energischer Weise. Einige setzen die Entwickelung der anderen voraus. Wir nennen jene die höheren, diese die niederen Anlagen. Die Bildung des Verstandes und der Vernunft setzt z. B. einen Grad der Entwickelung des Anschauungsvermögens, der Einbildungskraft, des Gedächtnisses u. s. w. voraus. Zwar ist der menschliche Geist, ungeachtet der Mannigfaltigkeit der Anlagen, eine feste, geschlossene Einheit, sodaß wir, streng genommen, nur von der Entwickelung der einen menschlichen Anlage nach verschiedenen Richtungen sprechen können, also jede Erregung oder Entwickelung nach einer Seite oder einer dieser Richtungen dem ganzen Geiste zugute kommen muß; aber des besseren Verständnisses wegen sprechen wir von verschiedenen Anlagen, worunter denn nichts anderes zu verstehen ist, als die Entwickelung des einheitlichen Geistes nach verschiedenen Richtungen. Die Entfaltung in den höheren Richtuugen oder der höheren Anlagen setzt die Entfaltung in den niederen Richtungen oder der niederen Anlagen voraus. Alles im Geiste steht aber, nach der Natur eines organischen Wesens miteinander in Wechselwirkung. Die Anregung einer höheren Anlage wirkt jedoch entschiedener und energischer auch auf die niederen, als umgekehrt. So ist z. B. die Thätigkeit des Verstandes und der Vernunft nicht ohne Bethätigung des Gedächtnisses oder der Einbildungskraft oder einer anderen niederen Geisteskraft. Darum ist zwar die Belebung der niederen Anlagen das Erste und Notwendigste, die Ausbildung der höheren aber das Wichtigste, das Ziel.

9. Je früher die Anlagen geweckt werden, desto leichter, je später, desto schwerer werden sie zu Kräften. Jede einzelne läßt sich um so schwerer wecken, je länger und stärker, bei eigenem Schlummer, die übrigen geübt worden sind.

Das letztere folgt daraus, daß die Geistes- oder Lebenskraft nur eine ist und eine bestimmte, endliche Größe hat. Je mehr dieselbe

gewöhnt worden, sich in einer bestimmten Richtung zu bewegen, desto schwerer ist sie in eine andere Richtung hinüberzulenken.

Der erste Satz ist für sich klar. Doch muß er, soll er nicht zu Irrungen und Mißgriffen verleiten, mit dem in Nr. 8 Dargestellten zusammengehalten werden. Die wahre Erziehung strebt naturgemäße Entfaltung, nicht Frühreife an. [Wird eine Anlage zu früh geweckt oder übertrieben angestrengt, so tritt unausbleiblich später eine Schwäche derselben, ein frühzeitiges Nachlassen ihrer Thätigkeit, hervor. Übertriebene geistige Anstrengung überhaupt, besonders in den Jahren des körperlichen Wachstums, kann Blödsinn, Schwindsucht u. s. w. erzeugen. Wird eine Anlage zu spät geweckt, so erreicht sie nie die Stärke, zu welcher sie fähig gewesen wäre. „Zu früh" und „zu spät" sind auch in der Erziehung ominöse Wörter.]

10. Als Ziel der Vollendung denken wir uns eine vollständige harmonische Entwickelung aller Anlagen eines Menschen.* Denn keine Anlage ist dem Menschen gegeben, damit sie unentwickelt bleibe, und die Entwickelung soll nach dem Gesetze der Übereinstimmung und Harmonie geschehen. So gewiß dieses ist, und so wenig sich jemand zum Prinzip der Disharmonie bekennen wird, so liegt doch in dem Begriffe der „harmonischen Ausbildung" eine völlige Unbestimmtheit. Um demselben, damit er ein fruchtbarer Begriff werde, die erforderliche Bestimmtheit zu verleihen, denken sich manche einen vollkommen, nach allen möglichen Richtungen ausgebildeten Menschen, einen Normalmenschen, und sie stellen denselben als das Ziel der Vollendung oder als Ideal für die Bildung jedes Einzelnen hin. Aber nicht jeder (keiner) besitzt eine solche Universalität der Anlagen, daß alles aus ihm werden könne. Darum leistet auch der Begriff eines Normalmenschen für die Bildung der Individuen, nicht viel; er stellt nur im allgemeinen das Ideal der Menschheit auf. Man muß daher den Begriff der Harmonie der Ausbildung auf das Individuum beschränken, d. h. den Begriff der harmonischen Bildung nach dem Maße und dem Grundverhältnisse der Anlagen des einzelnen Menschen bestimmen. Sonst ist dieser Begriff durchaus leer und nichtig. Freilich gehört zur Auffassung des Grundverhältnisses der Anlagen eines einzelnen Menschen fast mehr als menschliche Einsicht; aber dennoch ist der Begriff der harmonischen Entwickelung nicht aufzugeben, wenn er auch stets ein unerreichbares Ideal bleibt. Je nach der angeborenen Verschiedenheit der Individuen, die nur ein Schwärmer leugnen kann,

---

* Der pestalozzische Gedanke einer „harmonischen oder allseitigen Bildung" schien noch 1829 „in der Allgemeinheit, in welcher sie von der pestalozzischen Schule aufgestellt wird", Diesterweg ein „Hirngespinst" zu sein. S. den Aufsatz unter VIII, 2 uns. Ausw.

gestaltet sich daher der Begriff der harmonischen Bildung anders und anders. Nicht alle können und nicht alle sollen in der Wirklichkeit dasselbe werden.* Wenn auch vorauszusetzen ist, daß alle Menschen der Zahl nach dieselben Anlagen haben, so herrscht doch in dem Grade, in welchem die einzelnen die Anlagen besitzen, eine unendliche Verschiedenheit, und manche Anlage ist in Individuen so schwach, daß ihre Größe gleich Null gesetzt werden kann[, oder daß es sich gar nicht der Mühe verlohnt, Zeit und Geld für ihre Entwickelung aufzuwenden.**] Jeder Mensch soll eine in sich geschlossene vollendete Harmonie der Ausbildung anstreben. Dieselbe wird, als eine Besonderheit und ihm allein angehörige Eigentümlichkeit (Originalität), von dem, was andere aus sich zu machen haben und gemacht haben, verschieden sein, sodaß durch die Einzelwesen eine unendliche Mannigfaltigkeit entsteht. Die einzelnen Menschen bilden also die Vielheit; durch ihre Verbindung zu einer Gesellschaft entsteht die Einheit. Eine menschliche, organische Gesellschaft ist also die Verbindung einer differenten Mannigfaltigkeit zu einer bestimmten Einheit. Was der eine nicht hat und leistet, haben und leisten die anderen. Einer ergänzt das Sein und Wirken des anderen, und umgekehrt. Die allgemeine Harmonie ist also nicht in dem einzelnen Menschen, sondern in der ganzen Gattung zu suchen. Nur „sei jeder vollendet in sich". (Schiller.)

Anmerkung. Lange ist das Prinzip der harmonischen Ausbildung einseitig und schief aufgefaßt worden. Man wollte alles aus einem jeden machen, freilich mehr in der unbestimmten Idee, als in der Wirklichkeit. Hier sah man wohl, daß es nicht gehe. Was sollte auch daraus werden, wenn man in jedem Menschen alle Anlagen, die die Menschheit besitzt, etwa gar in zweitem Grade entwickeln wollte? Es würde aus keinem irgend etwas werden. Denn dieser

* „Derjenige, dessen vorherrschende Kraft die angeborene intellektuelle ist, wird die Religion auch zuerst mit dem spekulierenden Verstande auffassen; ein anderer, bei dem Phantasie und Herz fast instinktartig prädominiert, wird ihr zuerst das Gefühl zuwenden. Jeder thut daran recht, jeder kann auch nicht anders, denn Gott hat ihn so geschaffen; jeder sei nur redlich und wahrhaftig, die Wege sind verschieden, aber das Ziel, wohin alle wollen, ist für alle ein und dasselbe." Worte Friedrich Wilhelms III.: „Charakterzüge u. s. w. von Eylert". Seite 345. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** „Wem fällt hierbei nicht die Nachricht von jener Stadt in Nordamerika ein, wo man den besseren Köpfen eine schlechtere, den schlechteren eine bessere Erziehung giebt, damit sie gleich bleiben, wie sie gleich geboren sind! Ist es eine Fabel, so ist es eine furchtbare Fabel." Der Sozialismus u. s. w. von Stein. Leipzig 1842, O. Wiegand. (371 Seiten. $2^1/_2$ Thlr.) — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.). — Statt der oben eingeklammerten Worte steht in der 2. Aufl.: „Darum ist der Begriff der harmonischen Entwickelung nicht auf den Begriff der Menschheit zu beziehen, sondern auf den Begriff des Zieles, welches die Natur dem Einzelmenschen gesetzt hat, zu beschränken."

falsche Gedanke könnte z. B. einen Erzieher veranlassen, einen mit großen Anlagen zur Spekulation geborenen Knaben zu praktischen Geschäften zu bestimmen, damit derselbe ja nicht einseitig werde, und umgekehrt. Jeder einzelne Mensch ist im Verhältnis zur gesamten Menschheit einseitig und zur einseitigen Entwickelung bestimmt. Wenn gerade die bestimmten Anlagen, die ihm die Natur verliehen hat, vorzüglich ausgebildet werden, so erreicht er seine Bestimmung; er wird glücklich und macht glücklich. Und wenn jeder in seiner Art* ein vollendeter Mensch ist, so bildet das Ganze der menschlichen Gesellschaft eine harmonische, vollendete Einheit, einen Organismus, in dem jeder irgend eine Funktion zu verrichten hat. Welche? dieses hängt nicht allein von seinen Anlagen, sondern von vielen anderen Umständen ab, z. B. von der Familie, der Nation, der er angehört, von der Art der Beschäftigung derselben, von den Bedürfnissen der Gesellschaft in der Zeit, in der er lebt, und von anderen Verhältnissen, die sich im allgemeinen gar nicht festsetzen lassen, worauf aber jede Erziehung eines Individuums in einer bestimmten Zeit Rücksicht zu nehmen hat, wie im Nachfolgenden noch näher angegeben werden wird.

Wegen der Dunkelheit, die über die Idee der harmonischen Ausbildung noch in vielen Köpfen herrscht, sei es erlaubt, ein Wort eines geistvollen Mannes, das diesen Gegenstand berührt, hier anzuführen.**

„Einen großen Wert legen die Simonisten*** auch darauf, daß bei ihrer

* Kein pädagogischer Schriftsteller der neueren Zeit betont mit solcher Stärke die Notwendigkeit der Verschiedenheit der Bildung, je nach der Natur der Anlagen in den Individuen, wie Beneke. Er unterscheidet besonders zwei Richtungen: die für die materielle und die für die Seelenwelt. Nach ihm liegen nicht bloß die Vorstellungen, die sich auf beide beziehen, außer einander, sondern auch die von ihnen in Anspruch genommenen Geisteskräfte und Talente. Er sagt: „Keine einzige Geisteskraft, kein einziges Talent, welche für die Auffassung, die Beurteilung, die Behandlung der einen Wahl geeignet sind, befähigen auch für die andere". Die Wichtigkeit der Folgen dieser Ansicht erhellet von selbst. Denn wenn es keine allgemeinen Kräfte und Talente giebt; wenn die einzelnen Kräfte der Seele sich erst durch einzelne Akte bilden; und wenn die Bildung der Geisteskräfte nur so weit reicht, als der Inhalt reicht, an welchem sie erworben worden sind; so folgt, daß die menschlichen Seelenkräfte nicht an denselben Stoffen, nicht durch dieselben Übungen erworben werden können; es folgt, daß Knaben, deren Anlagen auf die Seelenwelt hinweisen, nicht mit anderen, welche von der Natur für die materielle Welt bestimmt sind, zusammen erzogen und gebildet werden können; es folgt, daß eine frühzeitige Trennung beider Arten eintreten muß u. s. w. Diese Sätze sind bei der Organisation des Schulwesens von bedeutender Wichtigkeit. Wir verweisen daher auf des Verfassers neueste Schrift: „Die Reform und die Stellung unserer Schulen. Ein philosophisches Votum von Beneke u. s. w. Berlin 1848, Mittler." (15 Sgr.) — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** Der Simonismus und das Christentum. Von Dr. K. G. Bretschneider u. s. w. Leipzig 1832. Seite 86 u. f. — Anm. Diesterwegs (2. Aufl.).

*** Nur nicht einen Mann verurteilt, weil er einen (jetzt) unausführbaren Gedanken ausgesprochen hat! Es giebt unter uns nur zuviele, welche schnöder- und schändlicherweise urteilen, wo sie doch gar nichts untersucht haben. Wer

Einrichtung alle Fähigkeiten der Einzelnen entwickelt und gebraucht werden sollen, indem es das Geschäft der Priester sein werde, aller Fähigkeiten zu beachten und zur Entwickelung zu berufen. Auch diese Verheißung wird unausgeführt bleiben müssen. Fürs erste wird es den Simonistischen Priestern nicht möglich sein, bei allen alle Fähigkeiten zu erkennen, teils weil dieses Geschäft ein unermeßliches nach seinem Umfange ist, teils weil die Fähigkeiten in den Subjekten oft lange, ihren Besitzern selbst unbewußt, schlummern und sehr oft sich nur erst durch Zufall kund geben, oder sich auch erst später im Leben entwickeln. Wäre aber auch eine Kontrolle über die Fähigkeiten aller möglich, so würde es doch unmöglich sein, sie alle zu entwickeln. Die meisten Menschen haben mittelmäßige Anlagen zu vielem zugleich. Es ist kein Zweifel, daß sie, mit Ausnahme der geringeren Anzahl der von Natur Einfältigen, Fähigkeiten haben zur Mathematik, Astronomie, Geographie, Naturgeschichte, Philosophie, Theologie und allen Zweigen der Gelehrsamkeit; ebenso aber auch zum Handel, zu den Gewerben, zum Ackerbau; ferner zum Zeichnen, zur Musik u. s. w. Diese Summe von mittelmäßigen Anlagen ganz und in allen zu entwickeln, ist nicht möglich, weil die Geschäfte einander ausschließen, indem die eigentliche Berufsarbeit alle Zeit und Kräfte des Individuums in Anspruch nimmt. — Es müssen also viele Anlagen unentwickelt bleiben. Alles, was die Menschen verschiedener Stände und Beschäftigung im Staate leisten, muß man als eine allgemeine Summe von Arbeiten ansehen, die nicht durch die Anlagen der Individuen, sondern durch das Bedürfnis der Gesellschaft bestimmt wird. Das Bedürfnis fordert, daß alle Arbeiten verrichtet werden, und dieses Bedürfnis bestimmt die Zahl der Arbeiter. So giebt die Summe der für die ganze Gesellschaft nötigen Bekleidung die Zahl der Schneider, Schuhmacher u. s. w.; die Zahl der zu unterrichtenden Kinder die Zahl der Unterrichtsanstalten und der Lehrer; die Größe des Heeres die Zahl der Offiziere. Die Summe der Wohlhabenden giebt die Zahl der Künstler, welche subsistieren können, das Verhältnis der Bevölkerung zu dem Grund und Boden die Zahl der Ackerbauer u. s. w. Alle diese Verhältnisse sind durch die Natur des Landes und der Gesellschaft bestimmt, und unterliegen keiner Willkür. — Wer also verspricht,

---

von den Lesern dieses Buches kann sich rühmen, den St.-Simonismus aus den Quellen zu kennen? Wer hat auch nur Dr. Steins treffliche Darstellung: „Der Sozialismus und Kommunismus des heutigen Frankreichs", gelesen? Dieser Mann spricht in folgenden, an und für sich bedeutungsvollen Worten von St.-Simon (Seite 155): „Es giebt nur ein wahres Müssen, das Müssen des sich entwickelnden Gedankens. Wer auch nur einen Augenblick lang wahrhaft einer hohen Idee ins Antlitz schaute, der ist ihr für immer verfallen, mit seinem ganzen Leben, seiner Kraft und seinen Hoffnungen. Rücksichtslos erfaßt sie ihn und schreitet über ihn weg, ihrer Vollendung entgegen. Ob er es vermag, ihre Last zu ertragen oder nicht, ob er leidet, ob er siegt, ob er untergeht, sie achtet es nicht; denn sie muß sich erfüllen. Wo wir einem solchen Leben, das den glühenden Stempel einer unendlichen Aufgabe trägt, begegnen, da verweilen wir gern, in dem Stolz unserer höchsten Bestimmung. Zu den wenigen aber, welchen ein solches Los geworden, gehört St.-Simon." — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.). S. Biogr. S. 41 f.

alle Anlagen des Menschen in allen Individuen entwickeln zu wollen, verspricht etwas Unmögliches*; er täuscht sich und andere; *ausgezeichnete* Anlagen aber machen sich überall selbst Bahn und kommen durch ihre innere Kraft, oft selbst *gegen* allen äußeren Druck, der sie niederbeugen will, zur Entwickelung, und finden meist in der jetzigen bürgerlichen Gesellschaft Aufmunterung und Unterstützung genug." — So richtig und der Natur der Gesellschaft entsprechend alle diese Ansichten auch sein mögen, so behält daneben doch die Idee der allgemein-menschlichen harmonischen Entwickelung in dem näher bezeichneten Sinne ihre volle Giltigkeit, und es bleibt des Erziehers und Lehrers Aufgabe, jedes Kind der *allgemein-menschlichen* Entwickelung teilhaftig zu machen und dasselbe erst zum Menschen zu machen, bevor die bürgerlichen Verhältnisse sich seiner bemächtigen. Ist es auch ganz recht, daß der Staat die öffentlichen Lehrer zu bestimmten Leistungen verpflichtet; erklärt er nur in Erwartung dieser Leistungen sämtliche Kinder in bestimmten Jahren für *schulpflichtig* (damit z. B. mit Beendigung des schulpflichtigen Alters sämtliche Kinder lesen, schreiben, rechnen können u. s. w.): so bleibt es

---

* „Harmonische Bildung heißt nicht: jedes Individuum soll in sich ein Gleichgewicht zwischen den Arten des Wissens darstellen, denn dies gäbe lauter Mittelmäßigkeiten, und obendrein heißt Individuum: Einseitigkeit; sondern das ist gemeint: man soll auf jedes Individuum, solange es *erziehenden* Unterricht genießt, die sämtlichen wesentlichen Gegenstände wirken lassen, damit es sich von jedem so viel aneignen könne, als seine Individualität nach dem Maße ihrer Bildungsfähigkeit aufnehmen kann". *Magers* Revue, 1842, Juliheft, Seite 58.

Diese Bemerkung nennt nicht das Wesen der harmonischen Bildung, sondern die Mittel zur Entwickelung derselben. Jenes besteht in der Ausbildung der wesentlichen Anlagen des Individuums als Menschen und der besonderen als eines Einzelwesens. Auf letztere kann bei einer allgemeinen Betrachtung nicht Rücksicht genommen werden; sondern man muß bei jenen stehen bleiben. Man thut sehr wohl dabei, an die objektiven Bildungsgegenstände zu denken, welche die Menschheit zu Tage gefördert hat und als das Produkt des Wesentlichen in ihr angesehen werden müssen. Ohne diese Auffassung gerät man leicht zur abstrakten und unwahren Auffassung allgemeiner Vermögen, oder auch zu der Ansicht, daß sie ohne konkrete Stoffe ausgebildet werden könnten, oder gar, daß Bildung möglich sei ohne Verarbeitung und Festhalten eines Stoffes. Kurz, man hält sich bei theoretischen Streitigkeiten über das Wesen der harmonischen Bildung nicht auf, sondern erstrebt sie durch die Hauptstoffe aller humanistischen Bildung durch Sprachen, durch reale Wissenschaften und Mathematik. „Harmonische Bildung" kann also in formaler und in materialer Bedeutung genommen werden. Jene verlangt: Entwickelung aller allgemein-menschlichen Anlagen: der erkennenden, fühlenden, begehrenden Vermögen und in diesen die mehr speziellen Richtungen, z. B. in der erkennenden: Bildung des Auffassungsvermögens *und* der Gedächtniskräfte *und* der Einbildungskraft *und* des Verstandes u. s. w., und in diesen wieder spezieller, z. B.: Behalten von Sachen *und* Worten, von Zahlen, Tönen und Orten u. s. w. Dieses ist der formale Begriff der harmonischen Ausbildung im allgemeinen, wobei man die unendlich verschiedenen, subjektiven Bestimmtheiten nicht berücksichtigen kann. Aber auch selbst bei dieser Beschränkung schaut man in ein Meer, wo nicht in eine Wüste hinein. Darum

zwar des Lehrers nächste Aufgabe, diesen übernommenen Pflichten wirklich zu genügen; darüber hinaus aber geht die höhere Aufforderung, die Unterrichtsstoffe als Mittel zur allgemeinen Menschenbildung zu benutzen. Beide Zwecke schließen einander nicht aus, vielmehr einander ein, sodaß der höhere dem niederen Vorschub leistet, sowie die Menschenbildung der Bildung zum Bürger nicht entgegensteht, sondern dieselbe begründet und einleitet. Auf die Entwickelung der Menschheit im Menschen ist daher nie und nirgends zu verzichten.

11. **Der Geist des Menschen ist mit dem Körper auf die innigste Weise verknüpft. Der Mensch ist ein Ganzes, eine vollkommene Einheit, und wenn wir diese in eine Duplizität auflösen, so geschieht es durch Abstraktion. Die Art und Weise der Verknüpfung des Geistes mit dem Körper ist ein unauflösliches Grundgeheimnis, weil wir nicht begreifen können, wie vollkommene Gegensätze, wie Körper und Geist, sich zu einer harmonischen Einheit, zu einem vollkommenen Organismus verschmelzen können. In diesem Organismus stehen nicht bloß**

---

thut man wohl, den materialen Gesichtspunkt zugleich aufzufassen und zu denken; in diesem Sinne heißt „harmonische Bildung“ Bildung durch alle Hauptgegenstände, an welchen die Menschheit zur Kultur gelangt ist, durch Sprachen und durch Sachen, durch Naturkunde und Mathematik u. s. w.

Endlich verdienen noch zwei Bemerkungen von Beneke hier angeführt zu werden (Erziehungslehre S. 127 und S. 562): „Man hat häufig an die Erziehung die Anforderung gestellt, daß sie eine harmonische Entwickelung begründen solle, und diese Anforderung können wir im allgemeinen auch zu der unserigen machen. Aber die harmonische Entwickelung besteht keineswegs, wie man wohl gemeint hat, darin, daß alle Kräfte (Systeme) in gleicher Stärke und in gleicher Ausdehnung entwickelt werden; sondern das Höhere soll entschieden das Übergewicht haben über das Niedere, das Niedere zum Dienste des Höheren gebildet und, soweit es ohne Nachteil für das Ganze des menschlichen Seins geschehen kann, zurückgestellt werden. Das ist die Harmonie des menschlichen Seins, im Gegensatze mit dem bloß tierischen.“ — „Für die Erreichung einer harmonischen Bildung muß sich der Erzieher bei jeder seiner Einwirkungen und bei jedem sonst bedeutenden Erziehungsverhältnisse sorgsam die Einflüsse konstruieren, welche sie auf das Ganze haben werden. Es giebt nichts rein Positives in der Entwickelung des Menschen, sondern alles hat zugleich seine negative Seite, indem es anderes hemmt und hindert. Aber es giebt auf der anderen Seite auch nichts rein Negatives; denn die Zeit und Kräfte, welche auf die eine Art nicht verbraucht werden, müssen doch irgendwie verbraucht werden.“ — Aus dem letzteren folgt wieder der oben ventilierte Satz: man kann nicht alles aus allem machen; in jedem also: Entwickelung der allgemein-menschlichen Grundlage nach dem Grade der bereits errungenen Kultur (formal und material); dann Entwickelung der besonders hervortretenden individuellen Anlagen an den dazu passenden Stoffen (subjektiv und objektiv); dort Unterordnung des Niederen unter das Höhere, Beherrschung der niederen Kräfte durch die höheren; hier Vernichtung egoistischer Bestrebungen durch die Idee der Gemeinschaft. — Summa: Möglichst vielseitige, energische, individuell-menschliche Entwickelung in harmonischer Unter- und Überordnung der Kräfte und in Harmonie mit der objektiven Welt. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

die Glieder des Leibes, sondern auch Seele und Leib miteinander in Wechselwirkung. Der Körper wirkt auf den Geist, der Geist auf den Körper. Körperliche Veränderungen bringen Veränderungen in dem Geiste, Veränderungen in dem Geiste bringen Veränderungen in dem Körper hervor. Sehr häufig kann man das eine aus dem anderen erkennen. Darum vermögen wir [jedoch] nicht das eine aus dem anderen zu erklären oder abzuleiten und zu beweisen, eben weil Körper und Geist durchaus ungleichartige (heterogene) Gegenstände sind. Körperliche und geistige Zustände können wechselseitig Erkennungs-, nicht Erklärungsgründe von einander werden. Aber dennoch steht die Thatsache fest, daß jede Funktion des Geistes entweder mit bestimmten körperlichen Organen in Verbindung steht, oder selbst an deren Beschaffenheit gebunden ist, sodaß sie nur durch dieselben zur Thätigkeit gelangen kann. Also verhält es sich nicht nur mit den Sinnen und deren Verbindung mit den Sinnorganen, sondern auch mit anderen geistigen Thätigkeiten. Unregelmäßige (abnorme) Bildung eines solchen Organs störet oder vernichtet die an dasselbe gebundene Funktion des Geistes. — Die Entwickelung des Organs geht der Entwickelung der Geistesanlage, die sich bei ihrer Erscheinung des Organs bedient, voraus.

[Anmerkung. Die Gallsche Schädellehre hat insofern, als sie aus der Bildung des Kopfes auf die hervorragenden Anlagen eines Menschen schließen lehrt, für den Pädagogen ein hohes Interesse. Dasselbe gilt von Lavaters Physiognomik. Den Resultaten beider muß man nur keine mathematische Gewißheit zuschreiben.]

12. Das Prinzip der harmonischen Ausbildung verlangt vollkommene Entwickelung des Körpers und des Geistes (eine gesunde Seele in einem gesunden Körper). Keine Art und Seite der Entwickelung soll auf Unkosten der anderen geschehen. Die Gesundheit, Entwickelung, Kräftigung und Ausbildung des Körpers ist darum ebenso wichtig, als dieselben Eigenschaften in betreff der Seele, weil diese ohne jene nicht möglich sind. Zwar setzen wir mit Recht die Bestimmung und die Würde des Lebens in die Entwickelung des Geistes, halten diese für die eigentliche Aufgabe und das Ziel: aber dieser Gedanke hebt den anderen nicht auf, daß die körperliche Bildung das erste und notwendigste, wenn auch nicht das wichtigste Stück der Erziehung sei. Nicht nur die Entwickelung der Erkenntnisthätigkeit, sondern auch und vornehmlich die Entwickelung des Gemüts- und Thatlebens, die Frische und Lebendigkeit der Gefühle und die Stärke des Willens, die Festigkeit der Entschlüsse und die ganze Bildung des Charakters hängen von der körperlichen Beschaffenheit des Individuums in hohem Grade ab. Ohne Zweifel ist das Gleichgewicht zwischen

der körperlichen und geistigen Entwickelung in unseren Tagen auf Unkosten des Körpers und darum auch zum Nachteil der gesunden Geistesbildung in sehr hohem Grade gestört,* weshalb eine einigermaßen vollkommene harmonische Entwickelung gewiß zu den Seltenheiten gehören mag. Darnach zu streben bleibt aber das Ziel und der Gipfel aller Erziehung.

13. Welches nun das höchste Ziel sei aller Entwickelung, müssen wir noch näher angeben. Offenbar werden wir es oben, bei der Feststellung der Bestimmung des Menschenlebens, schon genannt haben. Es heißt: Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbstthätigkeit (Spontaneität).** Dies ist der formale Zweck (der Endzweck) alles Erziehens im weiteren Sinne des Wortes.

Mit der Anlage zur Selbstthätigkeit tritt der Säugling in das Leben. Auf der untersten Stufe äußert sie sich als Erregbarkeit für Eindrücke und Impulse, welche von der Außenwelt ausgehen. Wir nennen diese Seite oder Äußerung des Seelenlebens die Empfänglichkeit (Rezeptivität). Man kann sie als den Gegensatz der Selbstthätigkeit betrachten und die Sache so ansehen, daß die Empfänglichkeit die Eindrücke von außen empfängt und dadurch den Geist erregt, während die Selbstthätigkeit von innen heraus den Organismus des Leibes in Thätigkeit setzt. Richtiger aber ist die Ansicht, nach der man beide als verschiedene Stufen derselben Seelenäußerung ansieht, und die Rezeptivität als die unterste Potenz der Spontaneität betrachtet. Denn in jener ist immer auch schon eine Spur, ein Grad von dieser, indem sich die Seele die Eindrücke oder Impulse aneignet. Totale Passivität giebt es im Leben der Seele nicht.

Die höchste Stufe der Entwickelung [der Seele] ist die Selbstthätigkeit derselben [nach klar erkannten, festen Grundsätzen,] d. h. derjenige Zustand, in welchem die Seele sich nach freiem Entschlusse bestimmt, Gedankenreihen von innen heraus beginnt und verfolgt, und die Außenwelt nach Willkür gestaltet. Solange der Mensch noch von äußeren Einflüssen oder von seinem eigenen Körper nicht nur erregt, sondern bestimmt wird, so lange steht er auf einer tiefen Stufe geistiger Entwickelung. Je mehr er sich dagegen von der Herrschaft des Äußeren befreit und nur von sich abhängig ist, desto freier und edler ist seine Entfaltung. Nicht zum passiven Dulden, Leiden und

* Es scheint, daß wir nicht eher zu einer harmonischen Ausbildung gelangen werden, bis die Harmonie der Elemente und Kräfte in dem Staatsleben gefunden und gesichert ist. Die Resultate der Bemühung, durch die öffentlichen Schulen neben der geistigen Ausbildung auch die körperliche zu besorgen, sind bis jetzt unter aller Erwartung geblieben. — Anm. Diesterwegs. (4. Aufl.).

** 2. Aufl.: „Es heißt: Entwickelung der Selbstthätigkeit (Spontaneität).“

Ertragen, sondern zum Wollen und Handeln ist der Mensch auf der Erde. Das innere selbständige Handeln heißt in betreff der Erkenntnis Denken. Dieses gehört ebenso gut, wie das äußere Handeln, zur Selbstthätigkeit des Geistes.

Die Hauptaufgabe aller Erziehung und alles Unterrichts in formaler Hinsicht bleibt daher die Entwickelung der Selbstthätigkeit des Zöglings.

Die Empfänglichkeit des Säuglings in den ersten Lebenswochen und Monden steigert sich schnell zu einer bedeutenden Höhe.* Je größer bei übrigens gesunder Beschaffenheit des ganzen Organismus dieselbe ist, desto fester sind die Hoffnungen für eine glückliche Entwickelung. Mit der Zeit geht die Empfänglichkeit mehr und mehr in freie Selbstthätigkeit über, ohne daß jene zu verschwinden braucht. Vielmehr gehört zu einem gesunden Leben leichte Erregbarkeit und energische Selbstthätigkeit. Ein Beweis, daß beide nicht als absolute, sondern als relative Gegensätze zu betrachten sind.

Das Gegenteil der Empfänglichkeit ist die Stumpfheit, das Gegenteil der Selbstthätigkeit das leidende Verhalten, die [sogenannte] Passivität. Beiden ist entgegenzuarbeiten als den Gegensätzen der formalen Bildung. Das Leben gesunder Kinder stellt uns das rechte Vorbild dar. Wie erregbar ist ihre Anschauungskraft, ihr Gefühl, ihr Wille, wie sind sie thätig von früh bis spät, wie ist alles Leben an ihnen! Diese herrlichen Eigenschaften sollen erhalten, gesteigert und gelenkt, die höheren Vermögen erregt und zur Thätigkeit aufgerufen werden, damit der Zögling seines eigenen Lebens, seiner selbst Meister werde und sich und andere mit Freiheit bestimme. Dies ist in formaler Hinsicht das Endziel aller Entwickelung, und der ist ein Meister der Erziehung, der die Zöglinge zur Selbstthätigkeit zu führen weiß. Eine Methode ist in dem Grade schlecht, als sie den Lernenden zu bloßer Empfänglichkeit oder Passivität verdammt, in dem Grade gut, in welchem sie die Selbstthätigkeit in ihm aufruft.**

14. Der Weg zu dem allgemeinen (formalen) Ziele der Menschenbildung, welches nach der oben gegebenen Auseinandersetzung in der mit Willkür gelenkten Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung liegt,

---

* 2. Aufl.: „In den ersten Lebenswochen äußert sich das Leben der Seele des Kindes als Empfänglichkeit, die sich schnell zu einer bedeutenden Höhe steigert."

** Die 2. Auflage enthält hier noch eine Anmerkung, welche den Grund angiebt, warum der Verfasser nicht neben der Selbstthätigkeit noch die Selbstbestimmung als Ziel der Erziehung angegeben habe. Diese Bemerkung ist überflüssig geworden nach dem Zusatz, den die Anm. zu § 1 dieses Kapitels erfahren hat. Der Verfasser verweist dann noch auf H. Schmids Versuch einer Metaphysik der inneren Natur. Leipzig 1834.

geht durch mehrere Stufen hindurch, welche unterschieden werden können, wenn auch der Entwickelungsprozeß selbst an und für sich ein stetiger ist. Einige haben diese Stufen der Bildung als Sinnlichkeit, Verstand und Vernunft, andere als Stand der Unschuld, Stand der Entzweiung, oder des Abfalls und als Stand der Versöhnung aufgefaßt und dargestellt. Allein in der ersten Ansicht werden die Begriffe Sinnlichkeit, Verstand und Vernunft rein willkürlich bestimmt und in eine schiefe und falsche Stellung gebracht, und die zweite ist nicht aus der allgemeinen Auffassung der Menschennatur hervorgegangen. Ohne Zweifel muß man bei der Feststellung der Bildungsstufen der Menschheit im allgemeinen allen Gehalt des Seelenlebens unberücksichtigt lassen; denn derselbe ist unendlich mannigfaltig und läßt sich nur durch (empirische) Beobachtung auffinden. Ob bei einem einzelnen Menschen dieses oder jenes Vermögen zuerst und hauptsächlich angeregt werde, kann vorab nicht bestimmt werden. Wir müssen uns daher an die Form der Entwickelung der Seelenanlage halten.

Der besseren Veranschaulichung wegen wollen wir die Ähnlichkeit (Analogie) in der äußeren Natur mit der Entwickelung der Seele andeuten. Äußere und innere Natur bilden in dieser Hinsicht einen Parallelismus, weshalb das anschauliche Äußere als eine Abspiegelung des Inneren betrachtet werden kann. In der ganzen äußeren Natur entdecken wir, wo von Entwickelung, die in Gestaltung besteht, die Rede sein kann, einen Fortschritt von dem Chaotischen, Unbestimmten, Allgemeinen zum Besonderen, Bestimmten, Gestalteten, von der Abhängigkeit des Einzelnen von dem Ganzen zu größerer Begrenztheit, Einheitlichkeit und Selbständigkeit des Einzelnen. So im unorganischen Reiche, dessen Blüte der vollendete Krystallkörper ist, durch das vollendetere Reich der Pflanzen hindurch bis zu den selbständig sich bewegenden, mit allen Sinnwerkzeugen versehenen vollkommeneren Tiergattungen. Diese zeigen in ihrem Organismus die höchste Stufe individueller Selbständigkeit. Hieran reiht sich die Entwickelung des Seelenlebens, in demselben Gange, von der Unbestimmtheit aus zur Bestimmtheit und Selbständigkeit der Individuen. Aus schlafähnlichem, träumend-unbestimmtem Zustande erwacht der Säugling allmählich zum Leben, d. h. zur Auffassung bestimmter Empfindungen, zur Gewahrung einzelner Anschauungen und Lustgefühle. Dadurch gestaltet sich in seinem Innern ein bestimmtes Lebensspiel in Vorstellungen, Gefühlen und Begierden, wie wir es in der Vergesellschaftung (den Assoziationen) des Inhalts des inneren Lebens entdecken. Darüber erheben sich allmählich die willkürlichen Thätigkeiten bis zur Kraft der Selbstbeherrschung und Selbstbestimmung hin, womit das formale Ziel der Entwickelung erreicht ist. Überall geschieht

der Fortschritt aus dem weniger bestimmten Zustande zu dem bestimmteren hin, bis zur vollendeten, durchgängig bestimmten Individualität. Dem Gesetze der Gestaltung in der äußeren Natur entspricht in der inneren Natur das Gesetz der Bildung. Jene besteht in dem Wechselverhältnis äußerer Wirkungen und Gegenwirkungen in körperlichen Massen; diese in dem Wechselverhältnis von äußeren Erregungen und inneren Thätigkeiten und in der gegenseitigen Wirkung der letzteren untereinander. Beides geschieht nach bestimmten Naturgesetzen, ist Naturentwickelung.

Nach dieser Auseinandersetzung unterscheiden wir folgende drei Entwickelungsstufen:*

1. die Stufe der Sinnlichkeit, d. h. (ohne allen schiefen und schielenden Nebenbegriff des Wortes) denjenigen Zustand, in welchem die Thätigkeit der Seele an die äußere Erregung gebunden ist.

Die Seele hat den ersten Schritt zur Bildung gethan, aber sie ist nur thätig, soweit die äußere Erregung reicht und sie bestimmt. Ein inneres, von augenblicklicher Einwirkung unabhängiges Lebensspiel hat sich noch nicht entwickelt, also auch noch keine Wechselwirkung der inneren Thätigkeiten untereinander. Jede Thätigkeit steht einzeln für sich da, und verschwindet mehr oder weniger, so wie der äußere Impuls verschwindet.

Der Mensch erscheint auf dieser Stufe der Sinnlichkeit in betreff der Sittlichkeit in dem Zustande der Unschuld, und in betreff der Kultur in dem Zustande der Roheit, überhaupt im Naturzustande. Es ist das Leben des Kindes im ersten Stadium, wo es den im Augenblicke der Gegenwart auf dasselbe einwirkenden Potenzen hingegeben ist, ohne daß sich Vorstellungsreihen, Gemütsstimmungen, Gewohnheiten und Neigungen hätten bilden können. Auf derselben Stufe stehen im Ganzen der Menschheit die Wilden, die in Horden leben. Ihr Zustand ist an und für sich nicht der der Verwilderung und der Entartung der menschlichen Natur, nicht Unnatur und Gemeinheit, wie bei dem untersten Teile der Bevölkerung großer Städte, dem eigentlichen Pöbel, sondern der Zustand der rohen, unkultivierten Natur. Unbekümmert um den kommenden Tag, ohne feste Lebensordnung und Gesetz, ohne bleibende Gewohnheit und Herkommen folgt der Wilde den sinnlichen Anregungen, wie sie auf ihn einwirken, bis er sich allmählich in der Gesellschaft auf die zweite Stufe erhebt. Diese ist im großen und ganzen

* Vergl. unten bei der 2. Unterrichtsregel.

2. die Stufe der Gewohnheit und der Phantasie.

Es bilden sich in dem Einzelnen bestimmte Vorstellungsreihen, feste Stimmungen des Gefühls, Gewöhnungen und Fertigkeiten, die unwillkürlichen Assoziationen herrschen, der Mechanismus, das Herkommen, der Schlendrian, das Vorurteil, der Aberglaube, die Traditon. Es ist das Leben des Stillstandes, der Angst vor dem Selbstdenken, der Furcht vor Veränderungen und Neuerungen, die Zeit der Herrschaft der handwerksmäßigen Lebensansicht, der geistigen Sklaverei u. s. w., wie bei den Chinesen.

Über die herrschende Abhängigkeit von dem Impulse des Augenblicks hat die Seele sich erhoben; die angeregten Thätigkeiten werden fortgesetzt, sie geraten daher in Wechselwirkung miteinander; nur fehlt noch die freie Selbstthätigkeit.

Es herrscht die Einbildungskraft, auf dem unteren Gebiete dieser Stufe die rein wiederholende oder nachbildende, in der höheren Region dieser Stufe die freibildende Einbildungskraft. Nach diesen Unterschieden regiert entweder mehr das tote Reich des gedächtnismäßigen Gedankenlaufes und der Mechanismus der Gewohnheit, oder ein lebendigeres Spiel der Einbildungskraft und der Phantasie; dort erstarrte Ausbildung, ewig unveränderliches, blind waltendes Herkommen, „die Vernunft des Pöbels" nach Friedrich dem Großen, hier freiere Beweglichkeit, Phantasiespiele und phantastische Begeisterung. Auf jenem unteren Standpunkte treffen wir an vielen Orten unseres Vaterlandes das Leben der Landleute und der engherzigen Bewohner kleiner, von der Landstraße entfernter Städte, auf diesem steht der Jüngling, wenn er von künftigen Thaten träumt und Ideale entwirft. Jedes kräftige Volk erlebt eine solche Zeit des Heldentums und der Poesie. In Griechenland war es die Zeit der Heroen, in Deutschland der schönere Teil des Mittelalters. Es ist ein Durchgangspunkt von der sinnlichen Abhängigkeit zur Kraft der freien Selbstbestimmung. Denn

3. die dritte Bildungsstufe ist die der freien Selbstbestimmung, der nach Willkür gelenkten Selbstthätigkeit.

Durch sie hat die Seele die Höhe ihrer Entwickelung erreicht. Angesprochen und angeregt fühlt sie sich durch Einwirkungen von außen, die Vorstellungen, Lustgefühle und Begierden stehen in lebendigem Verkehr, aber sie wird durch diese niederen Thätigkeiten und Erregungen nicht mehr bestimmt. Erhoben über den Mechanismus des Geschäfts, über die Macht der Gewohnheit und der Sitte, bestimmt sie sich selbst nach freien Entschließungen, benutzt die erlangten Gewohnheiten und Fertigkeiten zur Leichtigkeit der Bewegung, bildet sie aber auch um, wie es den Zwecken, die sie sich setzt, gemäß ist.

Während die Seele auf den unteren Stufen abhängig war, ist sie jetzt selbständig und frei; von innen heraus wirkt sie mit Freiheit. Sie hat die Fesseln des Aberglaubens, der blinden Nachbeterei, der Vorurteile und der Tradition zerbrochen, sich über die Zeit des blindtoten Fürwahrhaltens erhoben, hat sich selbständige Überzeugungen, Lebensgrundsätze und leitende Maximen gebildet, und ist ihres eigenen Lebens Herr und Meister. Inbetreff der Erkenntnis ist es die Periode der freien Untersuchung und Forschung, einzig geleitet von dem lebendigen Triebe zur Wahrheit um der Wahrheit willen, inbetreff des Handelns die Periode der Fortbildung und Umgestaltung des Lebens nach den Ideen der Entwickelung und Vervollkommnung des Lebens im einzelnen und im ganzen, im kleinen wie im großen. —

Auf der untersten Stufe stehen im Ganzen der Völker die wild herumschwärmenden Horden, auf der mittleren nicht nur asiatische, sondern auch europäische Völkerschaften, wenn man den Hauptdurchschnitt als Maßstab betrachtet; auf die dritte sich zu erheben, haben einige Völker angefangen, andere sind schon weiter darin fortgeschritten. Doch ist für alle darin noch viel zu thun. Auf der Grundlage der bisherigen Errungenschaft streben sie nach vollkommeneren Zuständen durch Fortbildung und Reformen aller Art. Die Vergangenheit genügt einem lebendigen Volke, einem lebendig-thätigen Menschen nie. Darum lebt ein Volk, das zur freien Selbstbestimmung gereift ist, in ständiger Entwickelung]; der F o r t s c h r i t t ist sein Schiboleth und der allgemeine Ruf aller strebenden Geister].

Begreiflicherweise giebt es auch in dem gebildetsten, feinsten Volke der neueren Zeit eine Menge von Menschen, die ihrem Gesamthabitus nach auf der untersten, und noch weit mehr solcher, die auf der mittleren Stufe verweilen, auf derselben versteinert sind und in ihren Gewöhnungen, Ansichten und Lebensrichtungen festsitzen wie eine Auster auf einer Meeresklippe, die zwar von den Wellen des Meeres bespült wird, aber ohne von der Stelle zu kommen. Nicht alle, welche eines Anfangs der Bildung teilhaftig geworden, schreiten daher durch alle drei Stufen hindurch; vielmehr gelingt solches, im Verhältnis zum Ganzen der Menschheit, nur wenigen, Glücklichen, die wenigstens bis zur Freiheit in der Idee vorgedrungen sind. Aber es ist dies nicht ein Ziel, das einmal im Leben durch irgendeinen Schritt, eine Handlung, eine Idee errungen wird, es ist das Ideal des Einzelnen und der Menschheit, dem sich durch die Kraft der Selbstthätigkeit zu nähern unsere große und bleibende Aufgabe ist.

Zu Mißverständnissen und Mißdeutungen wird die Aufstellung der drei Bildungsstufen der Menschheit nach allem Bisherigen nicht wohl verleiten können. Nicht erklären oder konstruieren wollen und können wir aus ihnen die Entwickelungsgeschichte des Einzelnen und

ganzer Völker oder gar die Geschichte der Menschheit; denn was der Einzelne und ganze Massen werden, hängt von tausend Einzelheiten, sogenannten Zufällen ab, welche bestimmen zu können keines Menschen Scharfsinn gegeben ist, und welche daher (a priori) bestimmen zu wollen für Überhebung über die jedem Sterblichen gesetzte Schranke erklärt werden muß. Wir wollen nach dem erkannten allgemeinen Gesetze der Entwickelung durch die drei Bildungsstufen hindurch nur die Bildung des Einzelnen und der Völker beurteilen und anordnen. (Das Gesetz ist, wie die Gelehrten sich ausdrücken, ein regulatives Prinzip, nicht ein konstitutives.)

Ebenso leicht ist es einzusehen, daß die Lebensalter des einzelnen Menschen nicht überall den drei Bildungsstufen entsprechen, wie nicht jeder Greis dieselben alle durchlaufen hat. Auch wird keiner die Sache so fassen, als wenn in dem wirklichen Seelenleben so strenge Abstufungen und Abgrenzungen vorkämen, als die drei Bildungsstufen in der Idee voneinander getrennt aufgefaßt werden. In der Natur giebt es nur allmähliche Übergänge, keine absoluten Grenzen. Oft wird daher nicht bloß unter den Individuen eines Volkes zu einander, sondern auch in der Bildung des Einzelnen eine Mischung der drei Stufen vorkommen.

Wie ein Volk in *einer* Hinsicht auf der höchsten, in einer *anderen* Hinsicht auf der mittleren Stufe stehen kann, wie z. B. sich die theoretisch entwickelte Idee der Freiheit mit dem starren Festhalten an veralteten Lebensformen in praktischer Hinsicht, wenigstens eine Zeitlang, verknüpfen kann, wie umgekehrt: so können in der Seele des Einzelnen einige Thätigkeiten einer höheren, andere einer niederen Stufe angehören. [In Völkern wie in Individuen entdeckt man in dieser Beziehung oft merkwürdige Widersprüche. In manchem Volke: hohe politische, freie Ausbildung und daneben ein (fast unerklärbares) starres Festhalten religiöser Dogmen, die vor keiner freien Untersuchung bestehen; anderswo: freieste religiöse Forschung und daneben politische Knechtschaft; so auch in einzelnen Köpfen: freie Denkweise in einer, abergläubische Meinungen in anderer Beziehung; freie Autonomie dort, blinder Auktoritätsglaube hier. Freilich können solche Widersprüche in demselben Volke nicht auf immer nebeneinander bestehen. Ein Volk, das angefangen hat, in einem Stücke frei zu sein, erringt sich, ohne Störung der organischen Entwickelung, allmählich in jeder Beziehung die Freiheit. Aber leider]* giebt es im Leben der Völker, wie im Leben des Einzelnen Stillstände und Rückschritte, sie können von einer höheren Stufe auf eine tiefere zurücksinken, wenn mächtige äußere Hindernisse, die sich dem Auge des oberflächlichen Be-

* 2. Aufl.: „Ebenso giebt es . . .“

obachters oft entziehen, der freien Entwickelung hindernd in den Weg treten. Die Bildungsstufen stellen nur den Verlauf der gesetzmäßigen Entwickelung auf, wenn störende Einflüsse nicht von außen entgegenwirken.* Sie sind aus der Natur der Seele abgeleitet. Die Abhängigkeit des Einzelnen von der Eigentümlichkeit der Lebensalter besteht daneben. Im naturgemäßen, ungestörten Verlaufe fallen zwar die einzelnen Stufen des Entwickelungsgesetzes mit einzelnen Lebensaltern im allgemeinen zusammen; aber nicht notwendig ist die Verknüpfung oder der Parallelismus des einen mit dem anderen. Jeder Mensch geht bei der Abhängigkeit der Seele von dem Organismus des Körpers durch die Phasen der Kindheit, der Jugend, der männlichen Reife und der Schwäche des Alters hindurch; aber nicht jeder schreitet während des Ablaufs derselben durch die drei Stufen der Entwickelung. Daraus entsteht für jeden, der die Idee der Selbsterziehung begriffen hat, die Aufgabe, daß er in jedem Lebensalter der Fortbildung des eigenen Lebens und des der Gemeinschaft seine Kräfte widme, auf daß er gehöre zu denen, durch die „die Menschheit sich fortpflanzt".**

[Der Mensch muß sein Leben lang danach trachten, sich selbst in die Gewalt zu bekommen, sich selbst zu beherrschen. Aber] das Vermögen der freien Selbstbeherrschung, welches auch die Freiheit des Willens und Denkens heißt, wird nicht die Meinung veranlassen, als wollten wir dem Menschen eine absolute, unbedingte Freiheit des Denkens und Wollens beilegen. Der Mensch kann nicht denken, nicht für wahr halten, was er will (weshalb es mehr als abgeschmackt ist, einem Menschen seiner redlich erworbenen Überzeugung wegen Vorwürfe zu machen);*** auch der freieste, genialste Denker ist an die Gesetze der Assoziationen der Vorstellungen gebunden; nicht durch Sprünge können wir willkürlich von einem Gedanken zum anderen übergehen. Ebenso bestehet die Freiheit des Willens nicht in der Fähigkeit, ohne allen Grund, ohne Absicht und Zweck zu handeln, sich ohne alle Bestimmungsgründe zu entschließen; sondern darin, daß sie nicht an die Naturnotwendigkeit gebunden ist, den sinnlichen Antrieben Folge zu leisten, d. h. ihnen begegnen und sie beseitigen kann.† Vermöge der Freiheit bestimmt der Mensch sich

* 2. Aufl.: „entgegentreten."

** Hier schiebt die 2. Aufl. als § 15 einen „Zusatz" ein, den man auch überschlagen könne, enthaltend einen Abriß der Psychologie, der z. T. an das oben schon genannte Werk von Ch. Schmid, z. T. an Beneke sich anschließt, an einer Stelle auch an Fries. Das oben Folgende bis zu dem Absatz „Nach Aufstellung dieser Vordersätze" ist der Schluß dieses Abrisses.

*** Die 2. Aufl. schiebt hier ein: „er kann nicht ganz neue Vorstellungen erzeugen;"

† 2. Aufl.: „Folge leisten oder ihnen begegnen und sie beseitigen kann."

selbst, aber nie ohne Antrieb, nie schlechthin, sondern aus bestimmten Beweggründen. Es ist die Freiheit der Wahl unter den Antrieben. Darum ist es widersinnig, zu behaupten, der Mensch könne etwas wollen, bloß um es zu wollen, aus reiner Willkür. Er will immer etwas, und dieses etwas ist der eigentliche Grund seines Wollens. Ohne Zwecke, sollten sie der Seele auch nur ganz dunkel vorschweben, handelt die Seele nie. Jede praktische Thätigkeit der Seele besteht aus zwei Elementen oder Faktoren: dem Antriebe oder Impulse, welcher den Zweck des Handelns darbietet, und dem Entschlusse, durch welchen sich die Seele für oder gegen den Antrieb entscheidet, wodurch das Wollen erst entsteht. Die Antriebe sind noch nicht das Wollen, sondern die Anregung dazu; sie sind vor dem Handeln schon gegeben. Es ist mit ihnen gerade so, wie mit unmittelbaren Erkenntnissen. Diese bilden den Stoff des Denkens; der Verstand tritt nur zu ihnen hinzu. So der Wille zu den Antrieben.

Diese Vorbemerkungen leiten den rechten Begriff der menschlichen Freiheit ein. Nur zu häufig wird sie mit der Willkür verwechselt. So sprechen Kinder, wenn sie keine Schule haben, also ihre gewöhnlichen Pflichten nicht zu erfüllen brauchen: wir haben frei, d. h. wir können nun nach Belieben und Willkür die Stunden ausfüllen. So verhält es sich nicht mit der wahren Freiheit. Diese kennt um so weniger Belieben und Willkür, je mehr sich der Mensch vervollkommnet. Bei einem ganz vollkommenen Menschen würde sie mit der Notwendigkeit zusammenfallen. Ein solcher kann gar nicht anders, als er soll, und er soll nichts anderes, als er will. Mit jedem Schritte zur Vollkommenheit verengert sich die Sphäre der Willkür. — Diese Sätze wollen wir noch durch einige Beispiele erläutern.

Der Arithmetiker kann sich die Aufgabe, die er lösen will, nach Belieben wählen; aber nach Belieben kann er sie nicht auflösen; es muß geschehen nach der Natur der Aufgabe. Ein Jüngling kann sich frei (wenn von Neigung, Umständen u. s. w. abgesehen wird!) zu einem Berufe oder Stande bestimmen. Hat er dieses aber gethan, so hangen die weiteren Schritte keineswegs mehr von seiner Willkür ab, wenn er anders seinen Zweck erreichen will. Je unwissender und roher ein Mensch ist, desto größer ist das Gebiet der ihm möglichen Vorstellungen und Handlungen. Er stellt sich Dinge vor, die sich kein Vernünftiger vorstellen kann, und er thut tausenderlei, was einer sittlichen Natur ganz unmöglich ist. Diese hat die sogenannte Freiheit, die Willkür zu betrügen und zu stehlen, daran gegeben. „Die Wahrheit wird euch frei machen“, heißt also: frei machen von unwahren Vorstellungen und schlechten Gesinnungen aller Art, aber zugleich: Denken und Wollen beschränken auf das Gebiet der Wahrheit und Sittlichkeit. Gesetze und Sitten, selbst gute und edle, sieht mancher Mensch als eine lästige

Beschränkung seiner Freiheit an;* aber nur ein solcher, welcher sein Denken und Wollen mit dem Sollen noch nicht in Übereinstimmung gebracht hat. Wem dies gelungen, der sieht in göttlichen und menschlichen vernünftigen Gesetzen nicht eine Beschränkung seiner Freiheit, keinen Zwang, sondern den äußeren Ausdruck seines eigenen inneren Wesens. Gegen Gott, Vernunft, Gewissen, die Ideen des Rechten und Guten handeln, ist also nicht ein Zeichen der Freiheit, sondern der höchsten Unfreiheit, d. h. der Knechtschaft unter schlechten Begierden und Leidenschaften. Der Begriff der wahren Freiheit kann daher von dem des Gewissens gar nicht getrennt werden. In strengster Wahrheit konnte und mußte daher Luther sprechen: „Ich kann nicht anders."

Endlich noch eine pädagogische Bemerkung.

Man kann sagen, daß es unter den Erziehern und Lehrern fast Sitte geworden ist, die Wichtigkeit und Bedeutsamkeit eines Erziehungs- oder Lehrmittels dadurch zu beweisen, daß sie den Einfluß desselben auf die drei Grundvermögen[: das Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögen oder auch deren Verzweigung,] darzuthun sich bestreben. Da lesen wir denn häufig ein Langes und Breites von der allseitigen Wirksamkeit eines in Vorschlag gebrachten Materials.** Aber das ist nicht selten eitle Mühe und beweiset nichts. Es ist einleuchtend, daß wegen der Einheit der menschlichen Seele die Erregung irgendeines Vermögens sich durch die ganze Seele fortpflanzt. Wir machen uns dadurch anheischig, die allseitige, unmittelbare und mittelbare Einwirkung jedes Lehrmittels auf alle Funktionen der Seele nachzuweisen, wie wir uns denn auch erinnern, solches zum Lobe der von den Knaben zu erlernenden Papparbeiten in der lobpreisenden Ankündigung eines reisenden Aventuriers gelesen zu haben. Was demnach für jedes Lehrmittel gesagt werden kann, beweiset daher nichts für die Vortrefflichkeit eines einzelnen. Aber man kann sich dieser Anpreisung auch leicht überheben. Wirkt ein Lehrstoff u. s. w. naturgemäß auf irgendein Vermögen, so ist damit die Brauchbarkeit desselben nachgewiesen. Es dient dann der ganzen Geistesbildung.*** Nur der Unterschied ist von Bedeutung, ob ein Lernmaterial unmittelbar die Vermögen der niederen oder der höheren Lebenseinheit anregt.

---

* Scherzweise sagte daher der berühmte Berliner Arzt Heim, wenn er in der Nacht zu Kranken gerufen wurde und seine Angehörigen ihn aus Sorgfalt für seine Gesundheit, besonders im hohen Alter, abhalten wollten, dem Rufe zu folgen: „Ja, ja wenn nur das verfluchte Gewissen nicht wäre." — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** Beneke will davon gar nichts wissen. Siehe oben! — Anm. Diesterwegs (S. S. 190).

*** Hierzu vergl. Biogr. S. 81 f. und den Aufsatz I, 4 uns. Ausw.

Aber freilich entscheidet auch das nicht allein über das Rangverhältnis. Vieles kommt noch auf das Lebensalter der Schüler und auf andere Umstände an. Wichtiger aber als dieses alles ist die Methode.

Nach Aufstellung dieser Vordersätze gehen wir zu den allgemeinen didaktischen Regeln über. Dieselben finden ihre Begründung und Ableitung in den aufgestellten psychologischen Gesetzen. Um sie zu ordnen, müssen wir auf die verschiedenen Momente oder Gegenstände, welche die Unterrichtsthätigkeit bestimmen, Rücksicht nehmen. Diese sind: 1. der zu unterrichtende Mensch, der Schüler — das Subjekt; 2. der Gegenstand des Unterrichts, der Lehr- und Lerngegenstand — das Objekt; 3. die äußeren Verhältnisse, in welchen sich der Schüler befindet, nach Zeit, Ort u. s. w.; 4. der unterrichtende Lehrer.

Nach dieser Verschiedenheit wollen wir die einzelnen Regeln vortragen. Es versteht sich von selbst, daß damit nicht eine absolute Scheidung derselben gegeben ist; vielmehr greift eine und dieselbe Regel aus dem einen Gebiet in das andere. Die Verteilung der Regeln nach der aufgestellten Klassifikation geschieht daher nur nach dem vorherrschenden Momente. Wir bemerken zum voraus, daß die Bildung des Menschen überall als der Zweck des Unterrichts vorliegt. Alle übrigen mitwirkenden Momente: Lehrstoff, Lehrmethode, Lehrer u. s. w., erscheinen daher inbezug auf diesen Endzweck als Mittel, müssen sich also auch nach den Bedürfnissen des zu unterrichtenden Schülers bequemen. [Die Leser kennen den Kantschen Grundsatz der Humanität: Kein Mensch darf als bloßes Mittel behandelt werden; dieses ist vollkommen richtig, jeder ist Selbstzweck; die Urrechte keines Menschen, die Rechte: Mensch zu sein, als Mensch zu leben — Vermögen (Güter) zu erwerben und sie zu benutzen — seine Kräfte frei zu gebrauchen und in der Entwickelung und Anwendung nicht gehindert zu werden (das Recht auf Freiheit) — dürfen nicht gekränkt werden; aber der Mensch kann sich aus freien Stücken zum Mittel und Werkzeuge machen, der Lehrer thut es, indem er seine Kräfte als Mittel zur Erziehung des Schülers anwendet. Ebenso sind die Lehrstoffe nicht Zweck, nur Mittel. Der Schüler ist nicht um jener willen da; sie dienen ihm. Die objektive Rücksicht ist also in der Erziehung und im Unterricht nicht die höchste, sondern die subjektive. Alles Lernen geschieht um der Bildung der Subjekte willen.]

I. Regeln für den Unterricht inbetreff des Schülers, des Subjekts.*

1. Unterrichte naturgemäß!**

D. h.: der Unterricht muß sich an die menschliche Natur und deren Entwickelungsgesetze anschließen. Dieses ist das oberste, höchste Gesetz für allen Unterricht. Kann man eine bestimmte Art des Unterrichts, eine Methode u. s. w., als naturgemäß nachweisen, so ist damit der Beweis ihrer Richtigkeit geliefert. Was dagegen als der Natur des Kindes zuwiderlaufend, als naturwidrig vorgezeigt werden kann, ist unbedingt verwerflich. Für den Arzt wie für den Erzieher giebt es daher nichts wichtigeres, als die Natur des Menschen im allgemeinen und besonderen kennen zu lernen, um den Beschaffenheiten, Eigenschaften, Bestrebungen derselben treu zu dienen. Man kann sich

---

* Gemäß dem oben aufgestellten, obersten Erziehungsprinzip: „Erziehung zur Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten, Schönen", würde hier das oberste Unterrichtsprinzip heißen: Errege den Zögling zur selbstthätigen Erforschung des Wahren, oder: Errege die Erkenntnisanlagen des Zöglings, daß sie sich in der Aneignung und Aufsuchung des Wahren entwickeln! Aber ich habe es vorgezogen, den Inhalt dieses Prinzips gleich zu entwickeln. Zur Vergleichung wollen wir Zerrenners obersten Grundsatz der Didaktik anführen: „Führe den Lehrling von dem Standpunkte seiner Kraft, seiner Bildung, seines Wissens und Könnens in einer weisen Stufenfolge und auf eine seine Gesamtkraft bildende zweckmäßige Weise dahin, daß er gründlich und vollkommen den Grad der Kraft, der Bildung, der Kenntnis und Geschicklichkeit erlange, den er seiner Bestimmung gemäß erreichen soll!" Diese unbestimmten Redensarten und hohlen Phrasen behalte einer und handle danach! — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.). Vergl. Ausw. I, 1 und 2.

** Herr Richter, weiland Dr. der Theologie und Missionsinspektor in Barmen, identifiziert das pädagogische Prinzip der Naturgemäßheit mit dem Naturalismus im theologischen Sinne, d. h. (nach Professor Sack, siehe dessen Polemik, Seite 73 ff.) mit religiösem Indifferentismus, Unglauben, Heidentum, Materialismus u. s. w. Ob die pädagogische Litteratur ein diesem ähnliches Beispiel von Ignoranz und, da ihr Inhaber sich zum Richter in paedagogicis aufwirft, Arroganz aufzählt, weiß ich nicht. — Einen solchen Mann widerlegt man nicht; er versuche die Erziehung seiner Zöglinge mit dem Prinzip der Naturwidrigkeit! Daß eine solche Theologie mit gesunder (natürlicher oder vernünftiger) Pädagogik einen diametralen Gegensatz bildet, ist handgreiflich. Herr Richter prätendiert aber, ein vorzüglicher Theologe und eben darum auch ein vorzüglicher Pädagoge zu sein. Gerade das Umgekehrte ist die Wahrheit. Je stärker ein solcher in der Theologie, desto schwächer ist er in der Pädagogik. Er merkt nicht einmal, daß der (wahre) Naturalismus der echte, höchste Spiritualismus ist. Darum beruht die Forderung, eine Pädagogik zu schreiben, welche mit dieser Theologie nicht in Konflikt geriete, auf der Unkenntnis beider. Es ist eine reine Unmöglichkeit. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.). — In dem unter I, 2 unserer Auswahl mitgeteilten Aufsatz werden die didaktischen Regeln abgeleitet aus dem Obersatz: Erziehe naturgemäß, aus dem unmittelbar für den Unterricht die gleiche Vorschrift folge.

dem, was sie will, widersetzen, ihre Strebungen auch in manchen Fällen zum Teil oder ganz hemmen; [man kann befehlen, daß sie nicht sein sollen — hilft aber nichts, sie werden fortexistieren, unterdrückt immer wieder hervortreten, und] nur in ihrem Dienste werden glückliche Resultate erzielt [werden]. Nicht gegen, nur mit der Natur, mit den in ihr liegenden Kräften, kann ein Arzt eine Krankheit heilen, d. h. er kann Hindernisse beseitigen, den gesunden, erhaltenden und wiederherstellenden Kräften freie Bahn machen und sie unterstützen; aber ohne diese vermag er nichts. Die Natur heilt die Krankheit mit Unterstützung des ihr dienenden, ihren Winken folgenden, und nicht selten unter Bekämpfung des ihr widerstrebenden, sie nicht verstehenden Arztes[, trotz des Arztes und seiner verkehrten Mittel]. Alle Kunst vermag nur etwas unter Mitwirkung der Natur, nichts gegen dieselbe. Was sie ohne Natur hervorzubringen scheint, ist doch nur, recht besehen, ihr Werk. Alle in Erstaunen setzenden Werke der mechanischen Künste erzielen ihre glänzenden Resultate dadurch, daß sie die Kräfte der Natur zu benutzen verstehen. Der Mensch ist nicht groß im Kampfe mit der Natur, sie spottet seiner Launen, seiner Werke; er ist nur groß mit ihr. Die in ihr liegenden Kräfte und Gesetze sind unabänderlich. Sie kann, was sie will, und sie will nichts, als was sie kann. [Die meisten Übel in der Welt, inneres Unglück und äußere Verbrechen entstehen dadurch, daß der Natur des Menschen nicht Genüge geleistet wird. Wer sich darauf versteht, die Reaktionen der Natur gegen naturwidrige Einschränkungen und Mißhandlungen zu erschauen, bewundert ihre Energie.] Die Natur ist Macht.*

Auch im Menschen ist die Natur eine Macht. Was sie in ihm angelegt hat, wohin ihre Strebungen gehen: man kann es mißverstehen, bekämpfen; aber was im einzelnen Menschen wird, wird durch Benutzung der in ihm ruhenden Kräfte[, durch sie oft trotz der verkehrten Behandlung durch naturwidrigen Unterricht und verkehrte Erziehung]. Den Einzelnen kann eine verkehrte Behandlung töten; aber die Menschheit kann man nicht töten. In jedem Neugeborenen entsteht die mißhandelte wie ein Phönix aus der Asche, und beginnt den Kampf mit widrigen Einflüssen und Verhältnissen. Gegen alles, was ihr zuwider ist, führt sie, keinen Augenblick ruhend, den heftigsten Kampf. Sie allein ist auf Erden eine unüberwindliche Macht; sie geht zuletzt aus jedem Kampfe als Siegerin hervor. Bekämpfet die aufstrebende In=

* 1. „Alle Erziehung, die etwas anderes ist als Vervollkommnung der Natur auf dem Wege der Natur, ist vom Übel." (Direktor Weber in Magers Revüe 1843, Juliheft, S. 13.) 2. „Sie ahnen nicht, daß alles in uns klein ist, was nicht die Natur in uns thut, daß das Erhabene der Moralität selbst, solange sie in uns nicht zur Notwendigkeit geworden, unter menschlichen Händen sich verkleinert." (Fichte.) — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

telligenz mit den höllischen Mächten: Vorurteil, Aberglauben, Wahn, Betrug, Dummheit! — endlich bricht die Intelligenz dennoch hervor. Beenget naturwidrig die Strebungen der Willenskraft durch despotische Gesetze, Götzendienst, Sklaverei! — über Nacht sind ihr die Schwingen gewachsen, plötzlich bricht sie hervor und zeigt sich, wie ein wütender Vulkan, in ihrer furchtbaren Gewalt. Wehe dem, der mit Gewalt begabt, die des Mißbrauchs fähig ist, die Natur in den Völkern, der Menschheit u. s. w. mißversteht! Sie läßt ihrer nicht spotten, die Zeit der Rache bleibt nicht aus. Nichts läßt sie ungerochen. Die naturwidrige böse That kann fortzeugend Böses nur gebären. Darum horche und lausche man auf ihre Stimme, darum folge man treu der Spur, die sie zeigt! Nur im Bunde mit ihr wird man glücklich und macht man glücklich. Gott ist in der Natur, in der äußeren wie in der inneren[, in der Sternenwelt wie in der Natur des Menschen. Ohne Vertrauen zur Menschennatur ist keine naturgemäße, keine glückliche Erziehung möglich]. In der Kunst suche man darum auch die Natur und kehre, wo es sein muß, zur Natur zurück! Wo man in einem Menschen naturwidrige Erscheinungen, äußere oder innere Verkrüppelung wahrnimmt, es muß auf naturwidrige Einflüsse geschlossen werden.* Die Natur ist redlich. Sie schafft nicht das lebenvergiftende Mißtrauen in dem Kinde; dieses ist nur die Wirkung verrenkender Einflüsse. — Die nachfolgenden Regeln finden größtenteils in dem Prinzip der Naturgemäßheit ihre Begründung. [Sie sind demselben also untergeordnet, oder Ausflüsse aus ihm. Man hat gesagt, man könne mit dem Prinzip der Naturgemäßheit nichts ausrichten, es sei rein formaler Natur. Dieses ist ganz richtig, es ist ein Regulativ, eine Norm; aber als solche steht es mit Recht an der Spitze, es hat normatives Ansehen (Autorität).]

[2. **Richte dich bei dem Unterricht nach den natürlichen Entwickelungsstufen des heranwachsenden Menschen** (nach der allgemeinen Individualität der Menschheit)!

Die gewöhnlichen Annahmen von drei Stufen in der Entwickelung des Menschen bis zum vierzehnten oder sechzehnten Jahre:

---

* Wie manche edle Menschennatur mag durch verderbliche Einflüsse gebrochen worden sein! Wäre ja selbst Schiller beinahe ein Opfer der Schulzucht geworden! Er konnte in der Karlsschule den Zopf nicht drehen lernen, er war in dem Unterricht nicht aufmerksam, trieb mutwillige Streiche, machte, statt die aufgegebenen Pensa auswendig zu lernen, Gedichte u. s. w. Seine Natur überwand glücklicherweise alle Schwierigkeiten. Er war das, was Goethe eine Natur nannte. „Er ist eine Natur", galt in dessen Mund als der höchste Lobspruch, die unbedingteste Anerkennung. [In ähnlicher Anerkennung des von der Natur Verliehenen sagen Pferdekenner von einem tüchtigen Tiere: Es ist Rasse in ihm.]. — Anm. Diesterwegs (2. bezw. 4. Aufl.).

1. Stufe der vorherrschenden Sinnlichkeit oder der Anschauung; 2. Stufe des Gedächtnisses; 3. Stufe des Verstandes, worauf einige noch als vierte die Stufe der Vernunft folgen lassen, hat ohne Zweifel einige Wahrheit; diese ist aber nicht so durchgreifend, daß man sie als normgebend für den Unterricht zu Grunde legen dürfte. Denn das Leben des Kindes verläuft nicht nach irgendwie scharf zu begrenzenden Epochen. Wenn auch zu irgendeiner Zeit im Kindesleben, z. B. in der Periode der Zahnbildung und um das vollendete zehnte Jahr herum, in der Regel alle Kinder eine gemeinschaftliche Grundbeschaffenheit haben, so fehlt doch sehr viel, daß eine Richtung, eine Anlage oder Kraft so hervorträte, daß alle anderen dagegen verschwänden oder ganz und gar in den Hintergrund träten. Eben darum figuriert auch jene erste Annahme gewöhnlich nur als Schematismus auf den Titeln sehr methodisch aussehender Lehrgänge, die nachher selbst nur noch sehr wenig darauf Rücksicht nehmen. Daß man aber mit anderen, loseren und unbestimmteren Bestimmungen, z. B. mit den Hegelschen Kategorieen (Anschauung, Vorstellung, Begriff) oder mit den Kantschen (Begriff, Urteil, Schluß), noch viel weniger ausrichten könne, bedarf keines Beweises. Und doch muß, wenn der an die Spitze gestellte Grundsatz nicht ein leeres Wort bleiben soll, irgendetwas Haltbares über die Entwickelungsstufen oder Entwickelungsperioden, was ein besserer Ausdruck ist, weil er die falsche Vorstellung des Plötzlichen und Auffallenden ausschließt, gesagt werden. Nur das Nachdenken über die Erfahrung kann darüber entscheiden. Nach meinem (der Prüfung der Leser zu empfehlenden) Bedünken kann man darüber sagen, was folgt. Es ist wenig; aber dieses wenige dürfte genügen.

Es giebt, nachdem das Kind die ersten Lebensjahre zurückgelegt hat, keine Zeit, in welcher irgendeine der Hauptverschiedenheiten der intellektuellen Anlagen, mit denen wir es hier nur zu thun haben, nicht hervorträte. Wenn wir dieselben in ihrer zeitlichen Entwickelung als Anschauung, Gedächtnis, Verstand und Vernunft bezeichnen, so sagen wir also, daß das Kind sich zu allen Zeiten als ein mit diesen verschiedenen Erkenntnisweisen begabtes Wesen offenbare. Es ist also nicht zu einer Zeit ausschließlich ein anschauender, zu einer anderen ein verständiger Mensch u. s. w.; sondern es treten überall alle Funktionen zutage, nur in veränderter Form und Weise. Auch das sechsjährige Kind hat Vernunft; nur beschäftigt es sich mit anderen Dingen, als der achtzehnjährige Jüngling. Man muß jedoch die verschiedenen Formen in der Entwickelung des Geisteslebens allgemeiner fassen.

Die allgemeinsten sind: die Empfänglichkeit und die Selbstthätigkeit, doch so, daß beide überall auftreten, jene nur im frühen Alter vorherrscht und bei gesunder Entwickelung immer mehr und

mehr in diese übergeht.* Dieses gilt vom geistigen Leben. Nehmen wir aber den ganzen Menschen nach seinen zwei Seiten: Seele und Leib, so müssen wir sagen: die Selbstthätigkeit äußert sich in den ersten zwölf bis vierzehn Jahren vorzugsweise körperlich, so daß also beide Formen des Geisteslebens auch immer beisammen sind, nur daß die Empfänglichkeit offenbar mit den Jahren abnimmt. Hiernach erscheint uns die Sache so:

1. Die Selbstthätigkeit des Menschen äußert sich in dem ersten Stadium des Lebens (etwa bis zum vierzehnten Jahre) als körperliche Thätigkeit. Das Kind will frei spielen, der Knabe sich tummeln, und — er soll es. Die Erziehungskunst benutzt diese edlen Triebe zur allseitigen Entwickelung des Leibes durch die Gymnastik oder Turnkunst, die im vierzehnten Jahre nicht endigt, aber es dann so weit gebracht haben muß, daß die bis dahin entwickelte geistige Selbstthätigkeit über den Leib als ausgebildetes und weiter auszubildendes Werkzeug verfügen könne.

2. Die (geistige) Empfänglichkeit äußert sich zuerst als Sinnenthätigkeit (so wenig ist gesunde Empfänglichkeit — Passivität!), als Lust zu Anschauungen, als Neugierde, etwa bis zum neunten Jahre. Man übe die Sinne durch genaueste Betrachtung, erhalte die angeborene Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit und sorge für kräftige Aneignungen! Daß mit dem neunten Jahre die Anleitung zu anschaulichem Erkennen nicht aufhört, sondern, namentlich was die Anfänge und das Fundament in jedem neuen Lehrzweige betrifft, fortgeht, versteht sich nach unserem Grundsatze: „Alles wahre Wissen geht aus anschaulichem Erkennen hervor", von selbst.

* „Der Mensch ist durch seine Natur zur sittlichen Selbständigkeit bestimmt; ohne diese giebt es keine sittliche Natur des Menschen. Aber der Mensch ist zugleich das hilfloseste Geschöpf der Erde, das der Notwendigkeit der Erziehung anheimgegeben ist. Durch seine Hilflosigkeit ist der Mensch an die Erziehung und den Unterricht gewiesen, und seine Natur treibt ihn sowohl zum Gefühl der Abhängigkeit als der Selbständigkeit. Der angehende Mensch kann sich selbst nicht leiten; darum ist er an die anderen Menschen gewiesen, welche ihn absichtlich oder ohne Absicht leiten und unterrichten. Diese Leiter sind die Autorität für den nicht selbständigen Menschen; sie denken und thun ihm vor, er ahmt sie nach im Denken und Handeln, selbst im Fühlen. Es kann darum die menschliche Selbständigkeit, seine sittliche Bildung nur durch Autorität, durch Abhängigkeit begründet werden. Die Abhängigkeit ist aber das Frühere, die Selbständigkeit das Nachfolgende. Die Führung und Leitung zur sittlich-religiösen Bildung, die durch Autorität bedingt wird, muß darum in der frühesten Jugend, „die so empfänglich ist und nie vergißt", geschehen, und muß, wenn sie ihre Kunst versteht, den Menschen so bald wie möglich in seinem Denken und Handeln selbständig machen. Darum ist die sittlich-religiöse Bildung nicht durch einen sehr großen Aufwand von Zeit in vielen einzelnen Lehrstunden bedingt." Professor Braubach, in Magers Revue, 1843, 6. Heft, Seite 501. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

In derselben Periode ist die (geistige) Selbstthätigkeit freies Spiel der Einbildungskraft. Daher die Lust an Erzählungen, Märchen, Robinsons-Geschichten und — die Gespensterfurcht (bei allen Kindern von lebendigen Einbildungen, über deren Mangel sich kein Erzieher zu freuen hat!).

Die körperlich-geistige Selbstthätigkeit werde in dieser Zeit zur Aneignung technischer Fertigkeiten benutzt!

3. Die vorige Periode, besonders wenn sie zweckmäßig durch energische Thätigkeit des jungen Lebens in der freien Natur und in der Schule benutzt worden, verläuft allmählich in die Fähigkeit der kräftigen Aneignung und des gedächtnismäßigen Behaltens, in die Fähigkeit und Lust zum eigentlichen Lernen, etwa bis zum vierzehnten Jahre. Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit wirken hier zusammen. Der Geist empfängt den angeschauten Stoff und eignet sich ihn mit Kräftigkeit an. Es ist die Periode der Befruchtung des Gedächtnisses mit lebenslänglich behaltenswertem Stoffe, die Zeit des Erlernens der Fundamente der Sprachen.

4. In derselben Periode pflegt das Vermögen des Verstehens, Begreifens, Denkens, die Fähigkeit, aus besonderem allgemeine Wahrheiten zu entwickeln, zu erwachen und hervorzutreten, besonders in gut begabten Köpfen. Die individuellen Anlagen, Neigungen, Beschaffenheiten treten mehr und mehr hervor, und es gehört kein großer Scharfsinn mehr dazu, hervorstechende Richtungen zu erkennen und die künftige Naturbestimmung des Knaben zu ahnen oder auch schon deutlich zu erkennen.

Damit ist natürlich nicht gesagt, daß das sechsjährige Kind keine Art von Verstand habe und daß nichts für dessen Verstand geschehen solle. Keineswegs, auch jetzt schon soll die methodische Entwickelung des bewußten Auffassens und des Findens naheliegender Dinge beginnen. Nichts ist z. B. schöner, als wenn ein so kleines Kind die Elemente der Sprache erkennt und die ersten Zahloperationen (wahrhaft elementarische Übungen!) mit Bewußtsein vollzieht. Aber zu eigentlichen Abstraktionen, selbst in beschränktem Maße, kommt erst nach dem zehnten oder elften Jahre die Zeit, die Zeit der Anfänge. Aus gegebenen Stoffen lernt der Schüler Gesetzmäßiges und Regelrechtes finden, und (was jedoch in der Regel schwerer ist und später eintritt) Gesetze und Regeln auf gegebene Stoffe anwenden. Vorherrschend aber bleibt während der ganzen Periode die Thätigkeit des eigentlichen Lernens und Einübens bis zum fertigsten Können.

5. Nach dem vierzehnten Jahre tritt mehr und mehr die Periode des Verstandes ein und verläuft in die Anfänge des Vernunftgebrauchs, die in der Bildung der Ideale hervortreten. Die Kräftigkeit der Anschauungen ist nur zu erhalten, der Verstand planmäßig zu ent-

wickeln, die selbstthätige Phantasie mit großen, ergreifenden Idealen zu beleben. Es kommen die Jahre der Entscheidung, d. h. der Gewinnung des angehenden Jünglings für alles Wahre, Große und Heilige. Was jetzt nicht angebahnt wird, wird sich schwerlich jemals im Leben entwickeln. Mit Recht erzittert dann das Vater- oder Lehrerherz, vor Freude oder Bangen. Der gesunde Säftetrieb setzt Knospen an, deren Früchte ein Menschenleben hindurch vorhalten, oder man gewahrt — Dürftigkeit der Natur.

Das Lernen geschieht nun mit klarem Bewußtsein, mit deutlichster Erkenntnis der Gesetze und Regeln; die Darstellungen bestehen in Schlußreihen, vorwärts und rückwärts, die Denkkraft wird entwickelt und feste Grundsätze werden eingeprägt und eingelebt. Die sittlichen Überzeugungen werden Gesinnungen,* die Gesinnungen bilden den Charakter und die Energie desselben. Denken und Wollen ist eins. Das Denken ist das Sein.** Wie man denkt, so ist man; wie man ist, so denkt man (nämlich der lautere Mensch). Jenes (das Denken) ist die Ursache von diesem (dem Sein); das Sein wird der Erkenntnisgrund von der Beschaffenheit des Denkens. (Voluntas et intellectus sunt unum et idem. Spinoza.) Ja, wie der Mensch denkt, ist und thut, so ist sein Gott. Kennt man diesen, so kennt man auch das Thun des Menschen &c. Als Resultat und als Probe für die Richtigkeit des Bildungsganges treten die Merkmale hervor: Geübte Sinne, starke und gewandte Leibeskräfte als Basis der Energie des Charakters; Lebendigkeit und Kräftigkeit des geistigen Anschauungsvermögens; starkes Gedächtnis mit behaltenswertem Inhalt und den Fundamenten alles wahren Wissens [illegible]; angeregte Denkkraft, Lust und Neigung zu [illegible] und freien Darstellungen in [illegible] Rede; [illegible] von lebendigen [illegible] im Dienste des

* [illegible] sein. [illegible] über- [illegible] Überredung, [illegible]

** [illegible]

Wahren, Guten und Heiligen — Einheit des Denkens, Fühlens und Wollens und fertiges Können.

Das sind Beschreibungen und Fingerzeige. Was läßt sich in Erziehung und Unterricht mit ihnen machen? Viel und — nichts. Viel, wenn die Erkenntnis des Wesens der Menschennatur aus eigener, lebendiger Beobachtung hervorgegangen, nichts — wenn man sie als ein Äußerliches, Fremdes, Gegebenes betrachtet oder annimmt. Der Erzieher und Lehrer wird geboren; ihn leitet der Takt. Vor dem Schüler stehend, sagt es ihm der Geist, wie er handeln, verfahren solle; ob es Zeit sei zum Abstrahieren, oder ob dasselbe den jugendlichen, dazu noch unreifen Geist verzerren und verschrauben werde. Schädlich ist das Verspäten, noch schädlicher das Verfrühen.* Niemand aber wirkt verderblicher, als ein despotischer, die natürliche Entwickelung des Menschen nicht achtender, nicht respektierender Lehrer. Ebenso verderblich wie er wirkt nur allein der ideenlose, verstandesstolze, kritisiersüchtige Lehrer, der es wagt oder als Virtuosität betrachtet, das Große, Meisterhafte, Erhabene in der Geschichte und Litteratur vor seinen Schülern zu bekritteln und es von diesen, natürlich nach gegebenem, ihnen aufgenötigtem Maßstabe kritisieren zu lassen, und dadurch das Ideale in ihnen und damit die Hochgedanken von menschlichen Wirkungen und Leistungen zu zerstören. Ein solcher mordet die edle Menschennatur. Sein Wahnsinn kann so groß sein, daß er meint, in dieser Weise dem Heiligen, Gott und seinem Worte, zu dienen.**]

---

* Inbetreff der Anpassung des Lehrstoffes, sowohl was die Auswahl als die Art der Behandlung desselben betrifft, an die Entwickelungsstufe des Kindes ist von den Pädagogen noch viel zu leisten. Die Theorie darüber ist noch sehr mangelhaft, d. h. es fehlen noch die festen Grundsätze, welche auf sicheren Erfahrungen basieren. Und doch geht es zuverlässig der Seele mit ihrer Nahrung wie dem Körper mit der seinigen. Dieser verträgt manche Nahrung in frühen Jahren gar nicht, die ihm später vortrefflich bekommt. Andere verträgt er immer, wenn sie ihm nach Verschiedenheit seiner Verdauungskräfte anders und anders zubereitet wird. Das Schlimmste, was ihm begegnen kann, ist das Überfüttern; er siecht hin. Geht es nicht ebenso manchem Kinde in der Schule? Manches erscheint in der Schule mit den regsten Lernkräften. Allmählich nehmen sie ab; die frische Selbstthätigkeit geht in Passivität über. Der Geist nimmt noch an, aber er verzehrt nicht mehr; zuletzt zehrt er ab. — In vieler Beziehung bleibt die Erscheinung eines pädagogischen Homöopathen zu wünschen, ein Mann, der uns lehrt, die geistigen Gaben in solcher Dosis zu reichen, daß sie möglichst energisch wirken, daß ein geringes Maß die höchste Wirkung hervorruft. Es steht viel eher zu befürchten, daß die Schüler überfüttert werden, als daß sie aus Mangel an Nahrung schwach bleiben. Die pädagogische Diätetik und Kochkunst sind sehr wichtige Künste. „Noch viel Verdienst ist übrig.“ — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** Als Beispiel dieses Wahnsinns und als ungeheuere Verirrung betrachte ich in der modernen, neuesten Zeit den von mehreren Seiten auf uns ein=

3. **Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos [und gründlich] fort!**

Der Standpunkt des Schülers ist der Ausgangspunkt. Dieser ist also vor dem Unterricht zu erforschen. — Da die Entwickelung des Geistes an das Gesetz der Stetigkeit gebunden ist, so hat der Unterricht dieses Gesetz zu befolgen. Solches verlangt der Grundsatz der Lückenlosigkeit. Derselbe ist häufig mißverstanden worden. Man suchte die Lückenlosigkeit (wie Pestalozzi [irrtümlicherweise und seinem eigenen subjektiven Prinzip zuwider,] z. B. in seinem „Buche der Mütter" und J. Schmid in seiner „Formen- und Größenlehre") in dem Lehrgegenstande, in dem Objekte. Daher die vielen kleinen kleinlichen Übungen, welche statt der freien Entwickelung wieder einen geistfesselnden Mechanismus in die Schule einführten. Der Grundsatz der Lückenlosigkeit bezieht sich auf das Subjekt, das zu unterrichtende Individuum. Was für den einen Schüler lückenlos ist, ist für den anderen lückenvoll. Der eine hat Zwerg-, der andere Riesenbeine; der eine macht Mücken-, der andere Elefantenschritte, wenn auch die Natur keinem Siebenmeilenstiefel mitgiebt. Um den Grundsatz der Lückenlosigkeit auf einen bestimmten Ausdruck zu bringen, sagen wir: derjenige Unterricht ist lückenlos, welcher den Schüler befähigt, jede Stufe mit demjenigen Grade der Selbstthätigkeit zu betreten, welcher von seinem Alter und von der Natur des Gegenstandes verlangt werden muß, damit die Gesamtzwecke des Unterrichts: Entwickelung der Selbstthätigkeit [und vollständige Kenntnis der Sachen,] erreicht werde.* —

[Also die subjektive Berücksichtigung herrscht vor. Dieses ist ganz pestalozzisch. Man hat sie die subjektive Methode genannt, ob-

---

dringenden Rat, die Jünglinge deutscher Gymnasien und Bürgerschulen die Meisterwerke unserer Klassiker nach sogenanntem „christlichem Maßstabe" (was in der Ausführung auf nichts anderes hinauslaufen kann, als auf Kritik nach irgendeinem bestimmten Bekenntnis!) beurteilen zu lassen; mit Verdrängung des wahren Verfahrens, welches darin besteht, daß der Jüngling sich der Meisterwerke der sittlichen und ästhetischen Ideale erfreut und daran erhebt — was jene „Verehrung des Heidentums" schelten. — Ebenso wurzelhaft (radikal) verderblich als diese Kritisiersucht wirkt die Einführung der Jugend in die politischen Parteikämpfe unserer Tage. Wo bleibt da Unschuld, Unbefangenheit, Vertrauen, heiteres Hineinwachsen in die Welt! Vergleiche Rheinische Blätter 39. Band, drittes Heft. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.) An der angeführten Stelle S. 356 f. werden Verfügungen des Ministers und der städtischen Schuldeputation in Berlin mitgeteilt, welche sich gegen das Hineintragen politischer Angelegenheiten und Meinungen in die Schule aussprechen. Darüber vergl. Biogr. S. 106.

* In dem Aufsatz unter I, 2 unserer Auswahl wird die Lückenlosigkeit des Unterrichts noch schärfer kritisiert und unter die didaktischen Regeln überhaupt nicht aufgenommen.

gleich hier das Wort Methode nicht an rechter Stelle steht. Man hat ihr die objektive Methode entgegengestellt, d. h. in dem Objekte die oberste Norm des Unterrichts gesucht und gesagt: das Objekt ist die Methode.* Diese Sätze mögen einstweilen hier nebeneinander stehen; in dem Verlaufe wird darüber noch das Nötige beigebracht. Hier machen wir das Recht der subjektiven Methode geltend. Die Entwickelung des Schülers ist überall Nummer eins; die objektive Methode ist da an der rechten Stelle, wenn sie eben die subjektive ist. Der Streit scheint ein Wortstreit zu sein. Und vielleicht ist es wohlgethan, sich in die Anschauung des Objektes zu vertiefen, um die wahre subjektive Methode (besser: den Lehrgang) zu finden. —]

Nahe verwandt mit dem wohlverstandenen Grundsatze der Lückenlosigkeit ist der Grundsatz der Gründlichkeit in dem Unterricht. Daher fügen wir denselben hier an. Der Gegensatz der Gründlichkeit ist die Oberflächlichkeit, Seichtheit, Breite und Flachheit. Niemand wird sich zu diesen Eigenschaften bekennen. Darum gilt der Grundsatz: unterrichte gründlich! allgemein. Er kann aber auch sehr mißverstanden werden. Er verlangt nicht, daß man bei einem Gegenstande so lange verweilen soll, bis an demselben dem Schüler nichts mehr unbekannt ist, bis die Sache erschöpft ist. Vielmehr ist dieses das Grab eines guten Unterrichts.** Wer z. B. bei der Addition in der Zahlenlehre so lange stehen bleiben wollte, bis der Schüler alle Seiten dieser Grundrechnungsart erforscht hätte, würde sehr falsch verfahren. Es wird nur verlangt, daß der Schüler nicht eher weiter geführt werde, bis er die Kraft erlangt hat, die folgende Stufe mit Selbstthätigkeit zu ersteigen, so daß die Leistungen überall der Entwickelungsstufe des Schülers und dem Anspruch an genügende Leistungen entsprechen. In der Regel kann und soll kein Gegenstand auf irgendeiner Stufe des Jugendunterrichts erschöpft werden. Vielmehr verlangt es die wahre Geistesbildung, daß man zu wichtigen Gegenständen oft zurückkehre. Denn nur eine wiederholte Beschäftigung mit schwierigen Dingen zu verschiedenen Zeiten und in dem Besitze verschiedener Grade geistiger Entwickelung führt den Strebenden allmählich ganz zu dem freien Besitze derselben.*** [Der falsch verstandene Grundsatz der Gründlichkeit hat viele Lehrer zu einer unendlichen Zersplitterung der Gegenstände in tausend Übungen und Stufen verführt.]

---

* S. II, 3 unserer Auswahl.

** „Es giebt keinen größeren Feind der Gründlichkeit, als Gründlichkeit zur Unzeit." Magers Bürgerschule, Seite 129. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

*** Nach dieser Stelle folgt in der 2. Aufl. als § 3: „Unterrichte anschaulich" (§ 5 in der 4. Aufl.).

[Die eben besprochenen Rücksichten sind zu wichtig, als daß wir ihnen nicht noch einige Betrachtungen widmen sollten.

Ohne die Kenntnis des Standpunktes des Schülers ist keine ordentliche Belehrung desselben möglich. Man weiß ja sonst nicht, was vorauszusetzen, wo anzuknüpfen ist. Es ist damit ebenso, wie bei der Abfassung eines Buches. Der Autor muß sich, soll es gut werden, den Standpunkt derer, die er sich als seine Leser denkt, ganz genau vorstellen; sonst wird er das Rechte nicht treffen; er wird da weitläuftig und breit sein, wo er kurz, und da kurz und gedrängt, wo er ausführlich sein sollte.

Aber niemand meine, mit der Kenntnis der Forderung, daß man des Schülers Standpunkt kennen solle, und mit der allgemeinen Kenntnis desselben sei es gethan. Nichts weniger. Der Lehrer muß den Standpunkt des Schülers oder der Schüler in allen Einzelheiten kennen. Aber wie kann er dies? Dies kann er dadurch, daß er das Leben, die Jugend, besonders aber den praktischen Standpunkt der Leute von gesundem Menschenverstand und von gewöhnlicher Erfahrung, denen wissenschaftliche Bildung abgeht, kennt. Dies ist überaus wichtig. Unsere Schüler stehen auf diesem praktischen Standpunkte, sie haben Erfahrungen gemacht, ein sehr wichtiger Umstand; denn an diesen ist anzuknüpfen, er bildet die Basis, von der man ausgeht. Sie haben Erfahrungen gemacht; aber es sind rohe Erfahrungen. Diese ruft man ihnen ins Bewußtsein, d. h. läßt sie aussprechen, deutlich machen, feststellen. Das neue Wissen, das man erwecken will, bestätigt nun entweder diese Erfahrungen, führt sie weiter aus und erhebt sie zu wissenschaftlicher Einsicht, oder es widerlegt sie und setzt das Richtige an die Stelle des Falschen. Das ist nun ein Umstand von der ersten Wichtigkeit, daß man die Fälle kennt, in welchen der gemeine gesunde Menschenverstand eine falsche Vorstellung hegt oder falsche Schlüsse macht. Bei diesen Fällen muß man mit besonderer Genauigkeit verfahren. Ihre rechte Behandlung signiert den Lehrmeister auf untrügliche Weise. Durch Regeln läßt sich das nicht lernen, hier ist der Lehrer Original; er erscheint dem Schüler, der sich so getroffen, in seinem (falschen) Wesen ergriffen und zum Richtigen hingeleitet fühlt, als wahrer Geisteswecker und Lichtbringer.

Mancher wird das eben Gesagte nicht verstehen, einige aber werden es verstehen und — sich freuen; denn sie werden in der Seele beistimmen. Eins ihrer Geheimnisse ist verraten. Ehemals hatten die zünftigen Schulmeister Zunftgeheimnisse; jetzt predigt man sie auf den Dächern. Zwar werden andere es verneinen, daß eben von einem Geheimnis die Rede gewesen, es handle sich ja nur von der Regel, eine vorliegende Unbestimmtheit der Bestimmtheit vorhergehen zu lassen, jene zu dieser fortzuentwickeln. Aber eben diese Regel

ist vielen ein Geheimnis, obgleich sie den Prozeß der Entwickelung im Naturleben vom Chaos an bis zur Bildung des Tieres aus dem Ei, ja selbst den Denk- und Entwickelungsprozeß im Geiste, also ein allgemeines Gesetz darstellt. Zur Veranschaulichung des Obigen wollen wir einige Beispiele und zwar aus der Physik wählen.

Es ist von den bewegendeu Kräften bewegter Massen die Rede. Die Schüler sollen die Sätze finden.

Der Lehrer fragt danach, wovon die Wirkung, die ein bewegter Körper auf einen anderen, den er trifft, ausübt, abhange. Der Schüler weiß, denn er hat es erfahren: von der Masse des bewegten Körpers. Also: Je größer die Masse, desto größer die Wirkung; mit der Masse steigt die Wirkung (unter übrigens gleichen Umständen). So viel weiß der gemeine Menschenverstand, aber auch nicht mehr. Man muß ihn sich aber aussprechen lassen. Dann ist die Vorstellung zu erwecken, ob die Wirkungen in dem Maße steigen, wie die Massen, ob die doppelte, dreifache Masse die doppelte, dreifache Wirkung hervorbringe. Dieses ist die neue Vorstellung; aus jener unbestimmteren entwickelt sich diese bestimmtere, wie bei allem wahren Unterricht.

Hierauf wird nach dem Einflusse der Geschwindigkeit gefragt. Die gemeine Erfahrung hat den Schüler gelehrt: Je schneller, desto größer die Wirkung. Mehr weiß er nicht. Daß die Wirkungen (unter übrigens gleichen Umständen, wie sich von selbst versteht) sich direkt wie die Geschwindigkeit verhalten, ist die zu gewinnende, bestimmtere Wahrheit, die aber nicht so anschaulich ist wie die erste. Das Bewußtsein, daß letzeres wahr sei, muß in dem Schüler erweckt werden, man muß darüber mit ihm reden; er erkennt darin nicht allein eine Wahrheit, sondern lernt noch ein doppeltes; die Genauigkeit, wie sehr der Lehrer ihn und seinen Standpunkt kennt, und er lernt dadurch diesen und damit sich selbst kennen. Der innerliche Lehrer schaut, daß solches vorgehe, auf den Gesichtern der Schüler, er erlebt eine schöne Stunde — inneres Lehrerglück.

Zweites Beispiel über das zweite. Es ist von der anziehenden Kraft die Rede und von ihren Wirkungen. Erstens von dem Gewicht der Körper oder dem Druck auf die Unterlage. Sobald der Schüler erkannt hat, daß das Gewicht eines Körpers eine Folge der anziehenden Kraft ist, wird er, da er fühlt oder weiß, d. h. mit dunklem oder klarem Bewußtsein weiß, daß die Wirkungen sich wie die Ursachen, die Ursachen sich wie die Wirkungen verhalten, unmittelbar die Schlüsse machen: Je mehr Gewicht, desto stärkere Anziehung — der Körper, welcher das doppelte Gewicht eines andern hat, wird mit einer doppelt so großen Kraft als dieser angezogen — die anziehenden Kräfte, mit welchen die Erde auf zwei an Gewicht verschiedene Körper wirkt, verhalten sich wie diese Gewichte. Diese Schlüsse sind bekannt-

[illegible] aber man muß sie machen lassen, der gemeine und doch [illegible] gesunde Menschenverstand macht sie notwendig. Der Schüler [illegible] also als ein verständiger Schüler, der sie macht; der Lehrer [illegible] ihm Beifall, obgleich die Berichtigung erfolgen muß. Diese [illegible] weitläufig, ausführlich und gründlich erfolgen. Durch solche [illegible] der Schüler außer dem Unterrichtsstoff noch etwas sehr [illegible] und Wichtiges: den Unterschied zwischen dem Standpunkte [illegible] gemeinen und des wissenschaftlich gebildeten Verstandes und den [illegible] Wert der Bildung. Eine Andeutung darüber reicht [illegible] solcher Erfahrung hin. Man darf dann gewiß sein, man hat den [illegible] mit Liebe zur Bildung durchdrungen, was mehr Wert hat, [illegible] der Erwerb der einzelnen Einsichten und Kenntnisse — abermals [illegible] das Lehrerbewußtsein beglückende Stunde. Man wird inne, daß [illegible] der Bildung der Seele von innen heraus arbeitet. Das will [illegible] bedeuten, als das Gemüt oder gar nur die Empfindung erregen [illegible]

[illegible] Art des Unterrichts oder die Methode des Gegenstandes richtet [illegible] nach der Natur dieses Gegenstandes. Verschiedene Dinge [illegible] einerlei Weise gelehrt und gelernt werden. Aber [illegible]punkt ist nicht der oberste im Jugendunterricht, [illegible] Wie muß dieser Gegenstand nach dem Ent[illegible] der menschlichen Natur und nach dem Stand[illegible] Schüler behandelt werden? Dieses ist der höchste, die [illegible] Methode bestimmende Gesichtspunkt. Derselbe Gegenstand [illegible] anders mit Knaben, anders mit Jünglingen, anders mit [illegible] vierzehnjährigen Knaben.

[illegible] das Beispiel den Sprachunterricht, sei es den der [illegible] oder einer fremden. Vor dem Alter der Pubertät eignet [illegible] Unterricht im strengen Sinne des Wortes für den [illegible] nur das Konkrete. Man kann ihm das Abstrakte [illegible] wird nicht lebendig in ihm. Ein Fehler der [illegible], wenn man ihm in jenem Alter Sprachdefinitionen [illegible] damit quält, z. B. Definitionen des Substantivs, [illegible] Subjekts, Objekts, Terminativs rc. Falsche [illegible] daher Merkmale und Kennzeichen wie diese, [illegible] Unterricht hinreichen: [illegible] Wort, vor welches man der, die oder [illegible] erkennt man daran, daß es sich mit ich, [illegible] das Subjekt wird durch die Frage wer [illegible] die Frage (mit Subjekt und Verbum) [illegible] Dadurch, daß er so Tausende von Sub[illegible] vorkommenden Sätzen sucht, lernt er diese [illegible] durch alle, hieher nicht gehörende Defini-

tionen, die bekanntlich dem philosophischen Sprachforscher Mühe machen. Wie sollten diese in die ersten Jahre des Unterrichts gehören? Kurz: Der Standpunkt des Schülers bestimmt die Methode des Gegenstandes. Sicherheit des Erkennens der Dinge und deren Unterscheidung nach äußeren Merkmalen ist die erste Stufe alles Wissens und Lernens. So erkennt der kleine Mensch den Baum und unterscheidet ihn nicht bloß von einem Hause oder Schiffe, sondern auch von einem Strauch und einem Kraut, ganz sicher. Dieses ist vorerst genug. Das Wesen des Baumes bleibt ihm lange verborgen. So auch in der Sprache. Wer mit dem inneren Wesen der Dinge anfangen will, verfährt verkehrt; er erreicht nichts, höchstens blindes Nachsprechen, und er erzeugt in der Regel eine solche Verwirrung in den jungen Köpfen, daß sie ihren natürlichen Verstand verlieren. Verwirrtes Wissen ist aber schlimmer als Nichtwissen. So verkehrt behandelte Schüler sind viel schwerer wieder zurecht zu richten, als ganz unwissende. Der subjektive Standpunkt des Lernenden muß überall maßgebend sein.

Lehre möglichst wenig! — Diese Regel hängt mit dem Bisherigen so zusammen, daß wir sie hier anreihen.

Die alten Lehrer befolgten den umgekehrten Grundsatz: sie lehrten möglichst viel, trugen möglichst viel vor, häuften in ihren Schulbüchern nach Möglichkeit den Stoff, z. B. in den lateinischen Grammatiken. Sie wollten möglichst gründlich verfahren, und sie hegten die Meinung: es kann nicht schaden; man weiß nicht, wozu der Schüler das Gelernte nicht noch einmal brauchen kann, das Gelernte trägt sich nicht schwer.

Ach, sie kommen noch vor, diese falschen, verderblichen Ansichten, noch häufig in der Praxis vor. Wie wird nicht noch häufig drauflos doziert, wie mancherlei müssen die Schüler oft zur Unzeit, wo sie es nicht nur nicht brauchen können, sondern wo es die Auffassung des Notwendigen, den gesamten Fortschritt, alle Lust und Freudigkeit stört, lernen und tot in das Gedächtnis niederlegen, wo es, weil es nicht angewandt wird, verschimmelt und verdirbt.

Wählen wir ein Beispiel aus dem lateinischen Unterricht! Nach unserem Grundsatze lernen die anfangenden Schüler von der ersten Deklination nur die Wörter auf a, nicht auf e, as und es — von dem Verbum nicht den Infinitiv, nicht die Partizipia, noch weniger die Gerundia und Supina, nicht die Conjugatio periphrastica, nicht die selten vorkommenden Wörter, die eine Ausnahme von einer Genusregel machen, die oft bis durch Prima hindurch nicht vorkommen 2c. 2c. Was nicht sofort angewandt wird, wodurch der Fortschritt nicht notwendig bedingt ist: wird nicht gelernt. Lehre möglichst wenig! Dann beschäftigst du den Schüler nur mit Wesentlichem, nur mit der Hauptsache, dann kannst du diese gründlich vor-

nehmen, dann kannst du sie unverlierbar einüben, dann gewinnt der Schüler schnell das freudige, anspornende Gefühl und Bewußtsein, daß er etwas wisse und könne, dann kann das Lernen **gründlich** geschehen. Dies ist die **wahre** Gründlichkeit; das Lernen alles dessen, was nicht zum Fortschreiten gebraucht wird, ist falsche Gründlichkeit, ist Pfuscherei.

Junge Lehrer machen sich dieses Lasters am meisten schuldig; sie lehren alles, was sie eben gelernt haben. Lehrer von guten Anlagen beschränken mit den Jahren das Lehrmaterial immer mehr, bis auf ein unentbehrliches Minimum. Dies sind die wahren Lehrmeister. Wohl der Schule, in deren unteren Klassen, z. B. inbetreff des lateinischen Unterrichts, ein solcher Lehrmeister steht!]

[4. **Lehre nichts, was dem Schüler dann, wann er es lernt, noch nichts ist, und lehre nichts, was dem Schüler später nichts mehr ist!**

Zwei Regeln, zwei sehr wichtige Regeln, gegen die nur zu häufig verstoßen wird, die sehr wenig gekannt zu sein scheinen, die aber von solcher Bedeutung sind, daß man ohne Übertreibung sagen kann: ihre Vernachlässigung (besonders der zweiten) bringt den, an welchem diese Verschuldung begangen wird, oft um einen großen Teil des Segens des Unterrichts. Fehlt man gegen die erste, so verleidet man dem Schüler den Unterricht in dem Augenblicke, in welchem er ihn empfängt, erregt in ihm Widerwillen gegen den Stoff, den wieder zu vertilgen oft ein langes Leben nicht lang genug ist; fehlt man gegen die zweite, so veranlaßt man ihn, im späteren Leben mit Verachtung auf die Schuljahre, die Schule und den Lehrer hinzublicken. Wenn das wahr ist, so verdienen sie eine nähere Würdigung, wozu wir hier nur anregen können.

Zuerst muß man in ihren Sinn eindringen. Das Denken geht dem Wollen, wie dem Nichtwollen und folglich Nichtthun vorher; die Theorie beherrscht die Praxis, soll sie beherrschen. Wo die Praxis nichts taugt, da muß man die Theorie korrigieren. Obige Regeln, beide negativ, stammen aus der Beobachtung fehlerhafter Praxis. Die Wahrnehmung von Schulübeln hat auf sie geführt. Was setzen beide?

Die erste entspringt aus dem Gedanken: „Der Unterricht muß dem Standpunkte des Schülers, der ihn empfängt, gemäß sein, nämlich dem gegenwärtigen Standpunkte, nicht dem möglich-künftigen. Man könnte die Regel daher auch durch das eine Wort aussprechen: **Verfrühe nichts!**

Die Leser merken gleich: die Regel muß cum grano salis verstanden werden, und man könnte Einspruch gegen sie thun; wenn auch nicht gegen ihre Wahrheit an sich, aber von seiten der drängenden

Lebensverhältnisse her. Wie, wenn nun ein Kind mit dem zehnten, zwölften, vierzehnten Jahre auf ewig die Schule verläßt? Muß man da nicht eilen? Muß nicht der gesamte Schulreligions-, der ganze Katechumenenunterricht der Volksjugend verfrüht werden? — Es kann sein, es kann zum Teil wahr sein, wir Pädagogen sind nicht Souveräne der Umstände; aber wir haben die Richtigkeit und Verkehrtheit von Verfahrungsweisen zu begreifen, damit wir möglichst wenig verkehrt, möglichst viel richtig verfahren. Gar viele kennen aber unsere Regel gar nicht. Sie lehren drauf los; sie denken (wenn sie anders denken): das künftige Leben und Leiden wird die unverstandenen Sätze und Sprüche dem jetzt noch im Nebel schlummernden Geist und dem steinharten Gemüte schon aufschließen und einhauchen. Demgemäß zwingen sie die Kinder, Sätze und Lehren, von denen dieselben so gut wie gar nichts verstehen, die weder ihrem Kopfe noch ihrem Herzen etwas sagen, weil jenem dazu die Kraft fehlt, in diesem das Bedürfnis nach ihnen noch nicht erwacht ist — buchstäblich, natürlich unter großer Qual, auswendig zu lernen und dem Wortlaute nach (mehr ist nicht möglich) herzusagen. Es gilt dies von verkehrtem Religionsunterricht, aber auch von anderem Unterricht; dort ist der Schaden am größten. Auf diese Weise ist gar manchem der Katechismus, das Gesangbuch, die Bibel vielleicht für sein ganzes Leben verleidet worden. Versuche man, die ersten unangenehmen Eindrücke zu verwischen, es gelingt selten, in der Regel gar nicht; versuche man, ganze Jahre, in widerwärtigem Gefühl zugebracht, in der weichen Jugendbeschaffenheit verlebt, wieder gut zu machen: es ist beinahe unmöglich. Der Inhalt, der erst dem reifen Menschen faß- und genießbar gemacht werden kann, ist darum für die Jugend ungenießbar. Gegen die Verkehrtheit dieses Thuns schützt dich die Regel: Verfrühe nichts! Und wenn dich der Drang der Umstände dazu zwingt (oft ist es nur ein Schein, du folgst nur blind alt-verderblichem Herkommen!), so thue das Mögliche, meide alles Widerwärtige, suche die schwere Speise verdaulich und schmackhaft zu machen!

Die zweite Regel ist fast noch wichtiger als die erste. Sie beugt augenblicklichem, aber in der Nachwirkung oft unauslöschlichem, späterem Widerwillen vor. Ist es etwa eine seltene Erscheinung, daß Erwachsene und zwar wohlgesinnte, verständige, sittliche und edle Erwachsene mit einer Art Verachtung auf die Lehren und Lehrer ihrer Kinderjahre hinblicken, so auf sie hinzublicken, sich nicht entbrechen können? Worin liegt das? Es kann liegen an und in der läppischen und kindischen Art, in der sie unterwiesen worden; es liegt aber zumeist an dem Inhalt des Unterrichts*, der vielleicht ihren Kinder-

* „Sind wir in unserer Bildung weiter gerückt, so fangen wir an, uns unserer kindischen Einfälle und Thorheiten zu schämen; eben das, was uns

jahren angemessen war, aber sich unter dem Standpunkte eines gereiften Mannes befindet. Man hat gesagt: der Mensch soll in der Weise erzogen und unterrichtet werden, wie Gott das Menschengeschlecht erzogen hat. Ist es auch wahr? Der Leser denke darüber nach, wir konnten hier die Frage nur aufstellen. Aber das steht fest: gar viele Dinge, welche unsere Schüler in unseren Schulen lernen, haben für den Erwachsenen keine Bedeutung mehr, ja, kommen ihm kindisch und läppisch vor und veranlassen ihn, nicht bloß dieses Kindische als einer vorübergegangenen Bildungsstufe der Menschheit angehörig zu betrachten, sondern auch das zu verwerfen, was mit diesem Kinderbrei zusammenhängt oder ihm ähnlich ist, oder auch nur äußerlich mit ihm verbunden war. Bedarf es der Beispiele? der Beispiele aus der alttestamentlichen Geschichte? — Der Leser denke an viele dieser Geschichten, welche in allen biblischen Geschichtsbüchern, die dem Kinde in die Hand gegeben werden, vorkommen. Das Kind nimmt sie an und behält sie. Das Kind nimmt alles auf Treu und Glauben an. Aber nachher!?*.

Die dem eben nur angedeuteten Fehler huldigenden Lehrgänge verwechseln zwei Dinge miteinander: sie halten tiefe Standpunkte des Bewußtseins der Völker (des „Volkes Gottes"!?) für Stufen zu universalen Standpunkten der Menschheit, nämlich in der Art, daß sie den einzelnen Menschen in seiner Jugend auf jene stellen, durch jene

---

weiser macht, wird uns, um der größeren Reife willen, die es uns giebt, in der Erinnerung verhaßt, und wir möchten es gern vergessen, wenn wir könnten." (Fichte.) — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

* Sause verwirft für den Religionsunterricht in der Schule allen Unterricht in irgendeiner positiven Religion. Die Gegenwart ist der freien Besprechung dieser Ansicht nicht günstig. — Die Gründe, auf welche Sause seine Ansicht stützt, finden sich in der Einleitung zu seinem „Versuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspunkte des Lebens im Staate". Halle 1831, Teil I, Seite XXXIII 2c. — Die vorstehenden Worte der dritten Auflage dieses Buches sind jetzt (1849) dahin zu berichtigen, daß wir im Jahre 1848 einen freieren Standpunkt gewonnen und auch über den Schulreligionsunterricht uns ein unbefangeneres Urteil erlauben dürfen. Herbart ist der eben mitgeteilten Ansicht von Sause, und jetzt stimmt die große Mehrzahl der Lehrer für die Verdrängung des konfessionellen Religionsunterrichts aus den Schulen. Wir sind mitten in diesem Streit. Ich verweise auf meine Abhandlung über diesen Gegenstand, Berlin, 1848 bei Enslin und auf die Jahrgänge 1848 und 49 der Rheinischen Blätter. Wie allgemeine (aber darum nicht abstrakte) Grundlage für jeden, so für den religiösen Unterricht. Kein Zwang, keine Kaptivierung, kein Despotismus! Entwickelung des Speziellen aus dem Allgemeinen (wohl verstanden!) oder des Bestimmteren aus dem weniger Bestimmten. Erziehung und Bildung zu einer Parteiansicht weder auf dem politischen, noch auf dem religiösen Gebiete! Siehe Nr. 11. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.). Man vgl. Biogr. S. 62. Wegen Herbart vgl. dessen Umriß pädag. Vorles. § 234.

hindurchgehen lassen wollen, nicht nur vergessend, daß dieselben längst überwunden sind, sondern auch übersehend, daß der einzelne Mensch den in seiner Jugend auf Treu und Glauben angenommenen Lehrinhalt behält und ihn, wenn er denselben einer reiferen Bildungsstufe nicht mehr für angemessen erachtet, verwirft und — verachtet, natürlich die Schule und den kindischen Meister, der ihm auf dem alten Standpunkte zu stehen scheint oder wirklich darauf steht, mit verachtet.* Dagegen schützt unsere Regel: „Lehre nichts, was dem Schüler, wenn er erwachsen und gereift ist, nichts mehr ist!“ Mit einem Worte (doch in etwas anderem Sinne als das parallele: Verfrühe nichts!): Verspäte nichts! (Jenes Wort bezieht sich auf die Entwickelungsstufe des Schülers, dieses auf die Kulturzeit der Menschheit.)

Wir haben beide Regeln nur angedeutet; aus mehreren Gründen. Aber aus mehreren Gründen wollen wir ihren Inhalt dem Nachdenken der Leser besonders empfehlen. Denn es ist wahrlich der Mühe wert, darauf zu sinnen, daß der Erwachsene sowohl inbetreff der Form als inbezug auf den Inhalt des Unterrichts keine Ursache habe, auf Schule, Bücher und Lehrer mit Verachtung (mit Verachtung, Widerwillen und Hohn!) hinzublicken und es auf das schmerzlichste zu empfinden, daß er sich genötigt sieht, sein eigenes Kind ebenfalls ähnlicher Qual auszusetzen. Schulen, in welchen der moderne Geist herrscht, haben sonst das Glück, daß die Eltern es schmerzlich bedauern, nicht noch einmal Kinder werden zu können, um des Segens vernünftiger Didaktik und Pädagogik teilhaftig zu werden; aber es giebt auch noch umgekehrte Beispiele! Viele Schulen sind hinter dem Bewußtsein der Gegenwart zurückgeblieben. Mögen diese von unseren Warnungen getroffen werden!

Anmerkung zur Verdeutlichung. Zu der Spezies von Lehrinhalt, welcher dem gereiften, denkenden Menschen (Mann wie Frau), um gelind zu reden, nichts mehr ist, (in Wahrheit steht die Sache schlimmer: diese Gattung von Lehrinhalt ist ihm direkt zuwider ꝛc.), gehört, um durch Beispiele dem

* Es giebt noch einen natürlichen Grund dieser Verachtung (von andern hier nicht zu reden). Der gereifte Mensch sieht mit Recht seine Jugend als die Zeit der Unreife an. Er erkennt seine damaligen Vorstellungen als beschränkte und schiefe, seine Begriffe als dunkle, seinen Horizont als sehr beengt. Mit diesem Gefühl assoziiert sich unwillkürlich alles, was ihn in seiner Jugend berührt hat: Vater und Mutter, elterliches Haus und Zustand, Schule und Lehrer. Derselbe erscheint ihm, weil er in der Zeit seiner Beschränktheit mit ihm umging, auch als beschränkt und borniert. Wo das nicht der Fall ist, da hat es in der Regel die Pietät, welche dem Schüler geblieben ist, gehindert. Aber auch die Pietät geniert die meisten, besonders in gewöhnlichen Lebenssituationen — ein neuer Grund, warum man (die Welt) die Gesellschaft des alten Lehrers meidet. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

Leser klar zu werden, dem wir nicht imponieren, sondern dessen Selbstbewußtsein wir nur erwecken wollen (frei wird man nicht gemacht, sondern macht man sich selbst), gehören z. B. was für Geschichten in den gewöhnlichen biblischen Historien, etwa in den weitverbreiteten von Zahn? Wie viele müßte man ausschneiden, wenn man alles entfernen wollte, was dem geläuterten Bewußtsein des Erwachsenen geradezu anstößig ist? Wie viele würden übrig bleiben? — Ist es ein Unglück, wenn die Schüler nicht alles, was sie in den Schulen lernen müssen, und unbefangen lernen, weil sie unmündig sind, behalten? Man macht es den Erwachsenen zum Vorwurfe, daß sie sich in Gesellschaften nicht von religiösen Dingen unterhalten. Ist das inbetreff der meisten alttestamentlichen Geschichten ein Wunder? u. s. w.

Ich weiß, wie Zeloten* die vorstehenden Äußerungen benutzen werden. Aber das kann mich nicht abhalten, hier anzudeuten, welch unberechenbarer Schaden der wahren Religiosität durch verkehrten Jugendunterricht zugefügt wird. Denkende Menschen widerlegt man heutzutage nicht mehr durch Geschrei, sondern durch Gründe. Ich berufe mich bei meinen Behauptungen auf didaktische Grundsätze, in vorliegendem Falle auf die obigen, und — was mehr heißen will — auf das durch Vorurteile nicht getrübte Bewußtsein redlicher Menschen von Erfahrung und Nachdenken.]

5. Unterrichte anschaulich!

Diesem Grundsatze räume ich inbetreff der Wichtigkeit für den ganzen Jugendunterricht nach dem Prinzip der Naturgemäßheit und wegen desselben die erste Stelle ein. Er ist von durchgreifender Wichtigkeit, wird aber selten in seiner ganzen Bedeutung aufgefaßt.

---

* Hier muß ich eine Anmerkung von Jeremias Bentham (Abhandlung über politische Trugschlüsse) beifügen. — „Auf den ersten Anblick scheint es, als müsse diese eingestandene Inferiorität (das Gefühl der Abhängigkeit von äußerer Autorität) die Bescheidenheit und selbst die Demut zu einer unzertrennlichen Gefährtin haben; tritt man jedoch näher, so wird man bemerken, daß die eifrigsten Verteidiger der Meinungsautorität zu allen Zeiten die unduldsamsten gewesen sind. Anmaßung und Servilismus sind nicht unverträglich; im Gegenteil, es giebt schwerlich Stimmungen, welche sich besser mit einander vertragen. Wer sich vor einem Oberen demütigt, rechnet ganz zuverlässig auf Entschädigung durch die Unterwerfung, welche er andern auflegt. Das Einzige, worauf er ausgehen kann, ist, dem Geiste der Menschen eine Schwäche einzuimpfen, welche der physischen Schwäche der Kindheit gleichkommt, um sie an Leitbändern zu führen. Die freiesten Denker, die, denen man zum Vorwurf macht, daß sie für ihre Meinung am meisten eingenommen sind, zeigen sich, wenn sie Widerspruch erfahren, weniger jähzornig, weniger ungeduldig, als die Arten politischer Frömmlinge, die, nachdem sie für sich selbst auf Prüfung Verzicht geleistet haben, diese keinem andern bewilligen wollen. Eine Berufung auf die Vernunft ist in ihrem Urteil eine hassenswerte Verwegenheit; Beweisgründe fordern oder darbieten ist, nach ihnen, eine unerträgliche Anmaßung.“ — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.). J. Bentham, gest. 1832, war ein englischer Jurist und Rechtsphilosoph.

[Er ist der Hauptgrundsatz des neueren Unterrichts, das Prinzip des Elementarunterrichts der neuen Schule.]*

Ob all unserem Erkennen eine Sinnesanschauung zu Grunde liege, auf diesen alten und neuen Streit wollen wir uns hier nicht einlassen. Es giebt gelehrte Forscher, welche dem anschaulichen Erkennen das spekulative nicht nur überordnen, sondern dieses jenem, als der Art, nicht bloß dem Grade nach von ihm verschieden, entgegensetzen. Aber so viel ist unleugbar, daß in dem Jugendunterricht jeder Unterricht auf das Prinzip der Anschaulichkeit basiert werden muß.

Die Entwickelung des menschlichen Geistes beginnt mit sinnlichen Wahrnehmungen in der äußeren Welt. Diese erregen im Geiste Empfindungen; diese werden zu Anschauungen verknüpft, und diese Anschauungen vom Verstande zu allgemeinen Vorstellungen oder Begriffen erhoben. Darum müssen die Begriffe auf Anschauungen, die Anschauungen auf Empfindungen ruhen. Sonst fehlt ihnen der Gehalt und sie sind hohl und leer, und die Wörter, die sie bezeichnen, sind Wortschälle.**

---

* Statt dieses Satzes liest die 2. Aufl.: „Wir können hier nur Andeutungen darüber geben. Eine ausführlichere Darstellung findet der wißbegierige Leser in den Rheinischen Blättern, dem dritten Hefte des siebenten Bandes.“ Der folgende Absatz mag sich auf Niethammer beziehen.

** Auf die Gefahr hin, zu breit zu werden und Unnötiges zu thun, teile ich hier noch einige Bemerkungen aus Hoffmeisters (oben zitiertem) geistvollem „Romeo“ mit. Nachdem er nachgewiesen, daß es zweierlei Gefühle giebt, des Herzens und des Erkennens (bestätigende Sätze in gewöhnlichen Redeweisen: Du magst sagen, was du willst, mein Gefühl sagt es mir anders — ich fühlte die Wahrheit seiner Worte — ich sehe es noch nicht deutlich ein, aber ich fühle es u. s. w.), fährt er also fort: „Der Unterschied zwischen dem erkennenden Verstand und dem erkennenden Gefühl ist klar. Jener geht von einem allgemeinen Gesetze aus, ordnet diesem einen besonderen Fall unter und bestimmt denselben nach dem allgemeinen Gesetze. Das Gefühl ahnet und rät gleichsam das Allgemeine aus seiner Anschauung heraus, die es nicht verläßt; die individuellen Fälle erwecken ihm das höhere Bewußtsein. Daher sind die Verstandesurteile begriffmäßig, deutlich und bestimmt, die Gefühlsaussprüche dagegen sinnlich oder bildlich klar und lebendig. Der Verstand entwickelt aus den Gefühlen das Allgemeine, welches ihnen zu grunde liegt, wodurch er zu einem höheren Bewußtsein über die notwendigen allgemeinen Gesetze gelangt. Und wenn er im Besitz desselben ist, kann er ihnen wieder besondere Fälle und Thatsachen unterordnen; so entsteht die Wissenschaft. Alle wissenschaftliche Thätigkeit geht also zuerst von einer Entwickelung der Gefühle aus. Was allgemein wahr, recht und schön ist, offenbart sich uns eher in einzelnen Gefühlen, als wir es wissenschaftlich auffassen. Was der Verstand entwickeln will, muß unentwickelt vorhanden, und was er suchen soll, muß seinem Forschen schon durch das Gefühl angedeutet sein; sonst könnte er gar nicht auf den Einfall kommen, es zu suchen. Das Gefühl geht der Wissenschaft auf ähnliche Weise

Seit Rousseaus und Pestalozzis Zeiten, welchen wir (nächst Locke) in dieser sowie in vielen anderen Beziehungen unendlich viel verdanken, galten bei vielen die Meinungen, als wäre der Grundsatz der Anschaulichkeit auf den ersten Unterricht zu beschränken oder nur auf die Elemente der Zahlen- und Raumlehre zu beziehen. Dieses waren sehr einseitige Ansichten. Alles klare und sichere Erkennen der Jugend geht aus Anschauungen und nur aus Anschauungen hervor, sowohl das Erkennen äußerer Dinge, als das Erkennen innerer Zustände des Geistes selbst. Das Anschauungsvermögen hat zwei Seiten: eine äußere und eine innere. Durch das eine faßt der Mensch mittelst der Sinnorgane die einzelnen Dinge der Welt und ihre Merkmale auf; durch das andere treten die einzelnen Geisteszustände vor das Bewußtsein. Die dadurch gewonnenen Vorstellungen nennt man äußere und innere Anschauungen, welche uns immer nur Einzeldinge vorführen. Diese sind überall in allem Unterricht, in der Religion und in der Sprache ebenso gut wie in der Zahlen- und Raumlehre, das Erste und Nächste, zu dessen Auffassung der Schüler veranlaßt werden muß. Ihrer bemächtigt sich der Verstand oder das Begriffsvermögen schon von selbst, um aus ihnen durch Weglassung (Abstraktion) der nicht gemeinsamen Merkmale höhere oder allgemeinere Vorstellungen oder Begriffe zu bilden. Der Grundsatz der Anschaulichkeit verlangt daher: gehe vom Anschaulichen aus und schreite von da aus zum Begrifflichen fort, vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Konkreten zum Abstrakten, nicht umgekehrt! Dieser Grundsatz gilt auf dem ganzen Gebiete des Unterrichts, wie der Erziehung. Nur durch seine umfassende Anwendung gelingt es, alles hohle Lernen, alles leere, nichtige, grundverderbliche, geistschwächende, zum blinden Nachbeten unverstandener Wörter führende, darum geistknechtende und in der Unmündigkeit erhaltende Spiel mit

voran, wie die Sprache der Sprachlehre. Eher muß die Wahrheit im Gefühl erlebt werden, als sie der Verstand auf allgemeine Begriffe bringen kann. Die gefühlte Wahrheit ist die ursprüngliche, die wissenschaftliche, die abgeleitete. — Das wahrhaft Fördernde in aller Geistesbildung ist das, was wir auf diese Weise aus unserem Gefühl entwickeln, nicht was wir aus übernommenen allgemeinen Regeln weiter erschließen. Ursprüngliche Gefühle sind es, die unser Denken auf ganz neue Bahnen führen, von welchen im Grunde die Denkweise jedes Volkes und der jedesmalige Zeitgeist bestimmt werden. Der Verstand ist vom Gefühl abhängig, nicht umgekehrt. Die Gesetze des Gefühlsvermögens entspringen nicht aus dem Verstande. Ihnen liegen entweder Erfahrungsregeln oder allgemeine notwendige Gesetze zu Grunde. Es giebt darum dreierlei Voraussetzungen des Gefühls: mathematische, philosophische, erfahrungsmäßige. Keine Sinneswahrnehmungen sind ausgeschlossen. — Wer erfahrungsmäßig gleich die Wahrheit erkennt, hat praktischen Takt u. s. w." — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

Begriffsformen zu verbannen.* Natürlicherweise erlauben die Verhältnisse der Schule es nicht überall, die allen zu besprechenden Begriffen zu grunde liegenden Anschauungen den Schülern unmittelbar vorzuführen; aber in den meisten Fällen kann und soll es geschehen, und wo es nicht geschehen kann, da greife man wenigstens zu bildlichen Darstellungen, zu Erinnerungen an das von den Kindern außerhalb der Schule Erlebte, zu Vergleichungen, Analogieen und anderen Mitteln, gestehe sich aber auch, daß die Geistesbildung der Schüler nur in dem Grade gelingt, als dieses geschieht, und in dem Maße ein hohles, nichtiges Treiben in der Schule herrscht, als es nicht geschieht. Wo also z. B. die Geographie gelehrt wird ohne Heimatskunde, ohne Veranschaulichung durch Zeichnungen, Karten rc., wo die Geschichte in ihrem allgemeinen Fachwerk dem Gedächtnis vorgelegt, wo die Religion durch Auswendiglernen allgemeiner Sätze, die dem Kinde notwendig meist fremd sind, gelehrt wird: da herrscht der alte, nicht genug zu verabscheuende tötende Formalismus, dieses Lernen für die Schule, nicht für das Leben, dieses Hineintreiben der Kinder in ein leeres, nichtiges Gebiet, mit dessen Besitz manche Menschen sich ihr ganzes Leben hindurch täuschen, und welches andere in ihrem Blödsinn und in ihrer Unkenntnis menschlicher Entwickelungsgesetze auf die Nachwelt überzutragen bemüht sind. Wenn das Leben nicht wieder gut macht, was die Schule in dieser Beziehung verdorben hat, so bleibt der Mensch ewig unter dem Joche der Geistesknechtschaft, oft, ohne die Last zu ahnen, unter der er erliegt. Daraus folgt, daß es für den Lehrer, dem es um wirkliche Geistesbildung seiner Schüler zu thun ist, keine höhere Aufgabe für ihn als Lehrer giebt, als alle seine Begriffe zuerst selbst auf Anschauungen zurückzuführen, um fähig zu werden, anschaulich unterrichten zu lernen. Der Wert seines Unterrichts hängt von dieser Fähigkeit ab.

Werfen wir hier einen Blick auf die Entwickelung in der Gegenwart, sowohl auf das praktische Leben als auf die Litteratur; so werden wir gewahr, daß die Bedeutsamkeit des anschaulichen Erkennens, die Notwendigkeit der unmittelbaren Wahrnehmungen immer mehr erkannt wird. Unleugbar ein vielversprechender Fortschritt, der zu ganz außerordentlichen, fast ungeahnten Resultaten führen wird. Nirgends will das von der Anschauung getrennte hohle Begriffswesen mehr ausreichen. Man verlangt allenthalben, in dem gesellschaftlichen Leben wie in der Wissenschaft, in dem Unterricht wie in der Erziehung, selbst „auf den Brettern, die die Welt bedeuten (abspiegeln)“, konkrete

* „Geh' immer von den Thatsachen aus! Solange du die Thatsachen nicht siehst, sage nichts, oder du läufst Gefahr, zu faseln.“ Jacotot. — Anm. Diesterwegs (2. Aufl.).

Erscheinungen, Wirklichkeiten, Thatsachen; man begnügt sich nirgends mehr mit Räsonnements, allgemeinen Regeln und abstrakten Satzungen; man will selbst sehen, unmittelbar erkennen, selbst erleben; man will thatsächliches Leben, nicht abstrakte Theorieen[; man dringt auf Öffentlichkeit (öffentliches und mündliches, d. h. unmittelbar anschauliches Verfahren)]. Man verlangt, daß alles zur unmittelbaren Anschauung gebracht werde. Dieser Ausdruck ist fast ein stehender geworden. Man hört ihn nicht nur aus dem Munde praktischer Geschäftsmänner, sondern ebenso häufig von den spekulativen Philosophen, von den Männern der Theorie wie der Praxis. Darum huldige auch der Unterricht, der sich überall dem wirklichen Fortschritte des Lebens anschließen soll, überall dem Prinzip der Anschaulichkeit! So weit sind wir noch nicht; aber wir sind auf dem Wege zu diesem Ziele. Wer auf ihm wandelt, beginnt überall mit einer Thatsache, mit einem Beispiel, nie mit einer Regel, einem Prinzip. Regeln sind Abstraktionen aus Beispielen, Prinzipien: Reflexionen aus Thatsachen. Ohne die Beispiele sind die Regeln, ohne die Thatsachen die Prinzipien nicht zu begreifen. [„Begriffe ohne Anschauungen sind hohl", sagt Kant, der tiefe psychologische Denker.

Man hat von dem „Geschrei nach Anschauung" gesprochen. Trotzdem rufen wir für jeden Unterricht: Anschaulich! anschaulich! Es ist noch lange nicht Zeit, darin Halt zu machen. Tausende von Lehrern verfahren bis zu dieser Stunde, trotz jenes „Geschreies", rein begriffsmäßig nach der toten abstrakten Methode der alten Schule. Wenn sie nur den Gang der Entwickelung der Vorstellungen in dem Geiste des Kindes begreifen wollten, dann wäre Hoffnung da, daß sie sich änderten.

Die Basis alles Erkennens ist die Empfindung, das Gefühl, oder, wie Weiß sagt, das Gemüt. Im Gefühl trennt der Mensch Subjekt und Objekt noch nicht voneinander, Fühlendes und Gefühltes sind eins. Das Bewußtsein scheidet sich noch nicht von dem Gegenstande. Damit dieses geschehe, erweckt man die Aufmerksamkeit des Schülers, die freie Hinlenkung des Geistes auf den Gegenstand, damit er ihn anschaue*, ihn als ein Ding außer sich, getrennt von dem erkennenden Geiste, mit seinen Merkmalen auffasse. Der Gegenstand übt auf den Geist einen Reiz aus, ruft Empfindungen in ihm hervor, erregt ihn zur Aufmerksamkeit, und er schaut den Gegenstand

* „Anschauen ist ein herrliches Wort. Es drückt im Schauen die subjektive Thätigkeit aus, allein nicht bloß als ein Sehen, wie das Auge des Tieres in der sinnlichen Äußerlichkeit befangen ist, sondern als eine Vertiefung in die Sache. Die Präposition an aber bezeichnet, daß das Schauen die Sache erst zur wirklichen Objektivität macht." Rosenkranz, in der Lehre vom subjektiven Geist. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

an, gewinnt von ihm unmittelbare Vorstellungen (Anschauungen). Er stellt sich denselben vor, er setzt ihn aus dem Gefühl heraus außer sich hin, vertieft sich in ihn, hat aber die Vorstellung von ihm in sich und bewahrt sie, auch ohne Anwesenheit des Gegenstandes. Damit ist die Vorstellung sein wahres Eigentum geworden, er unterscheidet sich von der Vorstellung und die Vorstellung von dem Dinge, er hat ein freies Selbstbewußtsein gewonnen, das Ding wird ihm seine Vorstellung, mit der er schalten und walten, sie zu weiterem Denken benutzen kann. Seine Vorstellungen sind nicht mehr an das Ding gebunden, er kann davon abstrahieren, er kann von einzelnen Merkmalen absehen, neue Vorstellungen (Begriffe) bilden und Wörter dafür erfinden. Das Wort ist das Zeichen der aus dem unmittelbaren Gefühl herausgehobenen, frei gewordenen Anschauung oder des aus ihr entwickelten Begriffes. Dieser ist nun kein leerer Schall, sondern eine inhaltsvolle Vorstellung. Solange der Gegenstand nur eine Empfindung bewirkt hat, kann man mit ihm nicht freithätig schalten und walten. Daher fügt Kant obigem Satze den anderen bei: „Anschauungen (Empfindungen) ohne Begriffe sind blind.“ Hier aber bleibt unser Refrain: Begriffe ohne Anschauungen sind leer und hohl. Das Grundprinzip der neuen Schule heißt: Selbstthätigkeit durch anschauliche Erkenntnis und auf der Basis derselben. 1. Selbstthätigkeit als Form des Geistes; 2. unmittelbare, anschauliche, lebendige Erkenntnis (Inhalt); 3. freithätiges Denken aus Anschauungen, und umgekehrt bei späterer Reife: Veranschaulichung alles Gedachten. Die alte Schule kannte nur, nicht die objektive Methode, sondern die abstrakte, die neue Schule huldigt der subjektiven; im Unterricht strebt sie die anschaulich oder konkret-objektive Methode an, Vermittlung und Einheit der subjektiven und objektiven Methode. In diese Gedanken möge der Lehrer, welcher den Anforderungen der Didaktik der Gegenwart genügen will, sich vertiefen. Alles was noch folgt, ist eine weitere Explikation des aufgestellten Prinzips.

Anmerkung. Die Wichtigkeit des Gegenstandes entschuldige es, wenn wir noch folgendes beifügen. Weiß verlangt, daß aller Unterricht zunächst auf die Gemütsbildung des Zöglings, als sein wesentliches Ziel hingerichtet sei. (Gemüt ist ihm der Mittel- und Einheitspunkt aller Seelenkraft). Darum müsse aller Unterricht von der Anschauung ausgehen. Von da aus gebe es für das Fortschreiten zwei Wege: der eine von der Anschauung direkt zum Verstande und von diesem zum Herzen, insofern es bei dem Gegenstande beteiligt sei; der andere gehe von der Anschauung in das Gemüt, mache dadurch die Anschauung zu einer ganz innern, gehe von da zum Verstande und dann wieder zum Gemüte zurück und durch beide zum Herzen. Dieser Weg sei der wahre des Elementarunterrichts. (Verstehen wir Herrn Weiß

recht, so ist hier unter der Verinnerlichung der Anschauungen durch das Gemüt die innige Beteiligung desselben an der Sache zu verstehen, dergestalt, daß der Schüler sich des Gegenstandes als einer Angelegenheit seines eigenen Zustandes bewußt wird, und er sich folglich in denselben ganz vertieft, in ihm aufgeht, den Egoismus überwindet.) Um diesen gemütbildenden Unterricht zu verwirklichen, müsse man überall nur beobachten lehren und nur Beobachtetes begreifen. Beobachten heißt mehr als anschauen, es heißt: den Zusammenhang des Mannigfaltigen zur Einheit an einem Gegenstande oder einer Begebenheit durch Anschauen zu erkennen bemüht sein. Begreifen ist mehr als verstehen, es bedeutet: sich der innern Notwendigkeit im Denken oder Erkennen des so Beobachteten deutlich bewußt werden. — Kant nennt die Beobachtung eine methodisch angestellte Erfahrung. Erfahrung ist nach ihm: Vorstellung der Wahrnehmungen in einem gesetzmäßigen, notwendig bestimmten Zusammenhange. Also — um zu resumieren: 1. Anschauung; 2. Beobachtung des Anschaubaren; 3. selbstthätige Entwickelung des Begriffs. Dadurch allein wird das Interesse des Schülers an dem Gegenstande erweckt, das Lernenwollen erzeugt, Verstand und Wille gleichmäßig gebildet — der Unterricht (als solcher) erziehend.* — Hören wir endlich noch, wie nach den „Mitteilungen von Riemer über Goethe" (Berlin 1841, Dunker & Humblot, zwei Bände, 4 Thlr. — erster Teil, Seite 159 ff.) dieser große Geist sich entwickelte:

„Es waren die Gegenstände selbst, an denen er sich zum Bewußtsein kommen mußte, nicht das Wort, die Erzählung, die Beschreibung. Wie ist er glücklich, wie dankt er Gott, wenn er selbst etwas gesehen hat, wenn der Gegenstand nicht mehr ein bloßes Wort, ein leerer Schall nur ist, wenn auch ein Name kein bloßer Name für ihn bleibt, wenn ein Objekt sichtbar und handgreiflich vor ihm steht und er alle Sinne daran üben, es von allen Seiten umfassen und im eigentlichen Wortverstande begreifen kann. „„Was nur durch die Sinne gefaßt werden kann"" — sagt er selbst — „„dessen Erzählung erregt im Gemüt eine lebhafte und beinahe ängstliche Sehnsucht, und je genauer wir von solchen Gegenständen sprechen hören, desto gewaltsamer strebt der Geist nach ihnen."" Was er auf diese Weise gewinnt, das stellt er nun ebenso sinnfällig dar, und jedes Wort ist dann voll Bedeutsamkeit und Wirkung. So ist sein Wissen ein eindringendes Sehen, ein Licht, das sieht und gesehen wird, und die Wissenschaft ist ihm kein von den Gegenständen abgesondertes theoretisches Gerüst oder Zimmerung, womit der Bau der Natur verkleidet und für sie selbst ausgegeben wird, sondern das jedesmalige Eindringen des Geistes in die Gegenstände, der dieselben durchglüht und ihre Struktur versichtbart."

„Wie Goethen das Wort nichts war als ein hohler, leerer Schall, und er immer gleich der Anschauung begehrte; wie er Städte und Länder nicht aus Reisebeschreibungen glaubte kennen zu lernen, sondern durch Selbstansicht: so erwarb er sich seine wissenschaftlichen und Kunstkenntnisse nicht aus Kompendien und Theorieen, vielmehr durch handanlegende Praxis mit den bezüglichen

---

* Vgl. Biogr. S. 84 und I, 4 uns. Ausw.

Gegenständen. Botanik, Zoologie und Mineralogie wurden in der Natur selbst vorgenommen und erschaut; Anatomie und Osteologie auf dem Theater,* sogar auf dem Anger; zeichnende und bildende Kunst an der Natur; an Modellen; an Antiken; Baukunst überhaupt durch nachbildendes Studium der Säulenordnung und unmittelbare Betrachtung vorzüglicher Bauwerke, alter wie neuer."

„Alles, was ihn bloß belehrte, ohne seine Thätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben, war ihm verhaßt."

„Lernen auf seine Weise, d. h. praktisch durch eine an den Gegenstand in der Natur selbst gewonnene Belehrung!" —]

6. **Schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten fort!**

Es ist dieses nicht eine, sondern es sind vier verschiedene didaktische Regeln; aber sie sind einander verwandt, müssen auch, sollen sie richtig verstanden werden, in Beziehung aufeinander betrachtet werden. Deshalb haben wir sie in einem Ausdrucke vereinigt.

Alle vier finden ihre Ableitung und Begründung in dem vorigen Grundsatze der Anschaulichkeit und höher hinauf in dem der Naturgemäßheit. Will man anschaulich und naturgemäß verfahren, so muß es so geschehen, wie diese vier Regeln es verlangen.

Vom Nahen zum Entfernten!

So geschieht es überall in der natürlichen Entwickelung des Kindes von der Wiege und der Wohnstube zur Kenntnis des Hauses, des Wohnortes, der Umgegend, des Kreises u. s. w., bis endlich der Mensch das Universum umfaßt und „zu enge findet die unendliche Welt". Aber so räumlich soll nicht überall im Unterricht diese Regel genommen werden. Dem inneren Leben des Geistes liegt oft etwas sehr nahe, was, aus anderem Standpunkte betrachtet, sehr fern zu liegen scheint. So hat man eine lange Zeit gemeint, die Vorstellung von dem Dasein eines Weltschöpfers oder Gottes wäre eine dem menschlichen Geiste sehr fern liegende Vorstellung, und man hat demzufolge allerhand künstliche Vorbereitungen für nötig erachtet, ehe man von Gott sprechen zu dürfen glaubte. Dies war ein Irrtum. Durch den Grundsatz „vom Nahen zum Entfernten" wird auch nicht verlangt, daß der Schüler sich mit ganz Europa früher bekannt machen solle, bevor er das Sonnensystem kennen lernt, oder früher mit der Geschichte des achtzehnten Jahrhunderts, als mit den Geschichten im Paradiese; denn geistig liegt dem Menschen manches nahe, obgleich es durch große Räume und lange Zeiten von ihm getrennt ist. Der Grundsatz muß daher, damit er nicht mißbraucht werde, mit den

* Theater heißen auch die anatomischen Hörsäle.

Leser klar zu werden, dem wir nicht imponieren, sondern dessen Selbstbewußtsein wir nur erwecken wollen (frei wird man nicht gemacht, sondern macht man sich selbst), gehören z. B. was für Geschichten in den gewöhnlichen biblischen Historien, etwa in den weitverbreiteten von Zahn? Wie viele müßte man ausschneiden, wenn man alles entfernen wollte, was dem geläuterten Bewußtsein des Erwachsenen geradezu anstößig ist? Wie viele würden übrig bleiben? — Ist es ein Unglück, wenn die Schüler nicht alles, was sie in den Schulen lernen müssen, und unbefangen lernen, weil sie unmündig sind, behalten? Man macht es den Erwachsenen zum Vorwurfe, daß sie sich in Gesellschaften nicht von religiösen Dingen unterhalten. Ist das inbetreff der meisten alttestamentlichen Geschichten ein Wunder? u. s. w.

Ich weiß, wie Zeloten* die vorstehenden Äußerungen benutzen werden. Aber das kann mich nicht abhalten, hier anzudeuten, welch unberechenbarer Schaden der wahren Religiosität durch verkehrten Jugendunterricht zugefügt wird. Denkende Menschen widerlegt man heutzutage nicht mehr durch Geschrei, sondern durch Gründe. Ich berufe mich bei meinen Behauptungen auf didaktische Grundsätze, in vorliegendem Falle auf die obigen, und — was mehr heißen will — auf das durch Vorurteile nicht getrübte Bewußtsein redlicher Menschen von Erfahrung und Nachdenken.]

5. Unterrichte anschaulich!

Diesem Grundsatze räume ich inbetreff der Wichtigkeit für den ganzen Jugendunterricht nach dem Prinzip der Naturgemäßheit und wegen desselben die erste Stelle ein. Er ist von durchgreifender Wichtigkeit, wird aber selten in seiner ganzen Bedeutung aufgefaßt.

---

* Hier muß ich eine Anmerkung von Jeremias Bentham (Abhandlung über politische Trugschlüsse) beifügen. — „Auf den ersten Anblick scheint es, als müsse diese eingestandene Inferiorität (das Gefühl der Abhängigkeit von äußerer Autorität) die Bescheidenheit und selbst die Demut zu einer unzertrennlichen Gefährtin haben; tritt man jedoch näher, so wird man bemerken, daß die eifrigsten Verteidiger der Meinungsautorität zu allen Zeiten die unduldsamsten gewesen sind. Anmaßung und Servilismus sind nicht unverträglich; im Gegenteil, es giebt schwerlich Stimmungen, welche sich besser mit einander vertragen. Wer sich vor einem Oberen demütigt, rechnet ganz zuverlässig auf Entschädigung durch die Unterwerfung, welche er andern auflegt. Das Einzige, worauf er ausgehen kann, ist, dem Geiste der Menschen eine Schwäche einzuimpfen, welche der physischen Schwäche der Kindheit gleichkommt, um sie an Leitbändern zu führen. Die freiesten Denker, die, denen man zum Vorwurf macht, daß sie für ihre Meinung am meisten eingenommen sind, zeigen sich, wenn sie Widerspruch erfahren, weniger jähzornig, weniger ungeduldig, als die Arten politischer Frömmlinge, die, nachdem sie für sich selbst auf Prüfung Verzicht geleistet haben, diese keinem andern bewilligen wollen. Eine Berufung auf die Vernunft ist in ihrem Urteil eine hassenswerte Verwegenheit; Beweisgründe fordern oder darbieten ist, nach ihnen, eine unerträgliche Anmaßung." — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.). J. Bentham, gest. 1832, war ein englischer Jurist und Rechtsphilosoph.

stellungen enthält. An dem andern Ende, dem Anfangspunkte der Reihe, lag auch eine ganz einfache Vorstellung; also begrenzen überhaupt einfache Vorstellungen die zusammengehörigen Reihen der Vorstellungen; man geht von ganz Einfachem aus und gelangt endlich wieder zu ganz Einfachem. In der Mitte liegt das Zusammengesetzte. Den Anfangspunkt bildet das Sinnlich-Einfache, die Empfindung; den Endpunkt das Abstrakt-Einfache, der allgemeinste Begriff. Jenem liegt das Sinnlich-Zusammengesetzte, diesem das Abstrakt-Zusammengesetzte nahe, und so giebt es einen stetigen Übergang von dem einen zu dem andern Ende und umgekehrt. Der geschilderte Fortschritt ist der Gang der menschlichen, natürlichen Entwickelung; den entgegengesetzten schlägt gewöhnlich die Wissenschaft ein, die vom Allgemeinen ausgeht und demselben das Besondere, Konkrete unterordnet. Der elementarische Entwickelungsgang und die (herkömmliche) wissenschaftliche Darstellung stehen also zu einander im Verhältnis des Gegensatzes.

Der Grundsatz: „vom Einfachen zum Zusammengesetzten“ muß daher richtig aufgefaßt werden. Bevor man die einzelnen Teile einer Pflanze und die Teile der Teile 2c. auffassen läßt, betrachtet man sie in ihrer Ganzheit und faßt zuerst die sinnlich-einfachsten Teile auf. Das Einfachste, Einzelnste, Konkreteste ist daher mit nichten überall der Anfangspunkt, das Erste. Aber immer ist es das Konkrete, und zwar das Individuelle, nirgends das Abstrakte. Diesen Unterschied muß man festhalten. Man hat es nicht immer gethan, auch in der neuesten Zeit. Die Vorstellung eines Tieres liegt näher, als die einer einzelnen Tiergattung; aber jene wird durch die Anschauung einzelner, individueller Tiere gefunden. Die Auffassung der Hauptteile eines einfachen Satzes soll der Erkenntnis der besonderen Teile desselben, der verschiedenen Satzarten und der zusammengesetzten Sätze vorhergehen; aber alles muß aus einzelnen Beispielen entwickelt werden.

Daß die Regel: „vom Leichteren zum Schwereren“ richtig sei, bedarf keines Beweises. Die Menschenkraft wächst und reift ja erst allmählich. Aber das ist damit nicht gesagt und verlangt, daß nicht in einer nachfolgenden Lektion leichtere Aufgaben vorkommen könnten und dürften, als in einer vorhergehenden. Vielmehr möchte es unmöglich sein, solches immer zu vermeiden. Auch ist es nicht nötig. Der geregelte Unterricht gleicht einer mit Plan angelegten Reise, durch die man Geist und Körper zu stärken und zu erfrischen beabsichtigt. Auf derselben wird man nicht gleich mit der Ersteigung der Pyrenäen oder Alpen beginnen; aber man wird auch nicht jeden kleineren Berg ersteigen, bevor man sich einmal an einen höheren wagt. Die Abwechselung: eben und uneben, bergauf und bergauf, jetzt schwer, dann einmal wieder leichter u. s. w., erfrischt und kräftigt. So verhält es

sich auch mit jedem belebenden Unterricht. [Die Einförmigkeit ermüdet, Abwechselung liebt jedermann, und „jede Art ist gut“ — wie ein französisches Sprichwort sagt — „mit Ausnahme der langweiligen Art.“]

Vom Bekannten zum Unbekannten!

Diese Regel ist die wichtigste von den vier zusammengestellten, und sie beherrscht sie alle, d. h. im Fall einer Kollision oder eines Konfliktes mit ihr geht sie vor, und die anderen müssen weichen. Dieses gilt besonders von der ersten und zweiten; mit der dritten stimmt sie in der Regel überein, weil das Bekannte leicht, das Unbekannte schwer zu sein pflegt. Also wenn das Entferntere oder Zusammengesetztere als bekannter angenommen werden muß, denn das Nähere oder Einfachere, so muß mit jenen und nicht mit diesen der Anfang gemacht werden. Denn es liegt ganz in dem Entwickelungsgange des menschlichen Geistes, daß man überall und immer das Unbekannte an das Bekannte anreiht, mit diesem vergleicht und zusammenhält, um sich des Unbekannten zu bemächtigen und dasselbe zu einem Bekannten zu machen. Einen anderen Weg für die Bildung giebt es nicht. Es scheint zwar so, daß man auch mit dem Unbekannten beginnen und es zuerst setzen könne, und vielfältig mag es in der Verkehrtheit manches Unterrichts versucht worden sein; allein es ist etwas rein Unmögliches. Es läßt sich nicht denken, kann daher auch nicht wirklich werden. Nur insofern, als wir das Neue mit Altem, das Fremde mit dem, was wir bereits besitzen, kurz das Unbekannte mit Bekanntem in Verbindung bringen können, nur insofern wird das Neue, Fremde von dem Geiste aufgefaßt. Das Bekannte ist auch immer das Klare, das Unbekannte das Dunkle. Mit diesem daher anfangen und zu jenem fortschreiten wollen, hieße: das Dunklere zuerst setzen, um durch die Finsternis das Licht zu erhellen. Es widerspricht sich selbst und ist absurd. Darum kann keiner eine fremde Sprache anders lernen, als durch Hilfe einer bekannten (er müßte sich denn wie ein Säugling unter ein fremdes Volk begeben und alles Erlernte vergessen können); die erste fremde also nur mit Hilfe der Muttersprache. Diese daher durch eine ausländische erklären wollen, heißt das Dunkle durch ein Dunkleres anschaulich machen. [Das Einheimische erhält aber die rechte Beleuchtung durch das Ausländische, und zur richtigen Erkenntnis eines Dinges gehört seine Vergleichung mit verwandten Dingen. —] Wir haben gar keine anderen Mittel in unserer Gewalt, um uns des Unbekannten zu bemächtigen, als das Bekannte. Fremde Pflanzen, Tiere, Menschen, Sprachen, Begriffe, Welten, ja alles wird mit dem bereits Bekannten zusammengehalten.

Darum schreitet man von der Betrachtung des Menschen zur Betrachtung Gottes fort, nicht umgekehrt, weil uns das göttliche Wesen nicht unmittelbar bekannt ist, sondern nur durch Vergleichung mit bekannten geistigen Eigenschaften aufgefaßt werden kann. So wird alles über der unmittelbaren Anschauung Hinausliegende nur durch Zurückführung auf Anschauliches deutlich gemacht. Man kann dieses am klarsten in der Sprache selbst erkennen, indem sie das Unerschaute, Ewige durch Wörter darstellt, die entweder selbst oder deren Wurzeln Vorstellungen bezeichnen, die aus der Anschauung gewonnen sind; z. B. Allmacht, Allwissenheit, Unveränderlichkeit, Unbegreiflichkeit rc. Solche Vorstellungen aber, die alle bekannten nur verneinen und mit keiner verglichen oder durch keine erläutert werden können, bleiben uns daher auch jederzeit ganz dunkel, z. B. die Begriffe Ewigkeit, Himmel, Hölle, Jenseits, Raumlosigkeit, Zeitlosigkeit rc. Darum haben wir auch von einem Engel entweder gar keine Vorstellung, oder eine sinnliche, und wir würden, wollte ein solcher uns erscheinen, nicht wissen, daß uns einer erscheint, weil uns die Kennzeichen (Kriterien) fehlen, an welchen wir ihn erkennen könnten. Was daher nicht mit bekannten, anschaulich aufgefaßten Vorstellungen in Verbindung gebracht werden kann, bleibt ewig für uns ein X. [Darum unmittelbare Anschauung, und wo dieses nicht möglich ist, Veranschaulichung des Fremden, Unbekannten durch bekannte Dinge, Bilder, Symbole, Analogien u. s. w.] Der didaktische Grundsatz: „vom Bekannten zum Unbekannten" ist daher von außerordentlichem Umfange und von außerordentlicher Wichtigkeit. Die Wissenschaft oder das System mag von dem Allgemeinsten, Fernsten, Abstraktesten, Unbekanntesten beginnen dürfen; aber der Elementarunterricht nimmermehr, wie überhaupt kein **bildender** Unterricht. Auch nützt kein wissenschaftlicher Unterricht, wenn der Schüler das Allgemeine, Unbekannte nicht immer und überall mit Speziellem, Bekanntem zusammenhält, jenes durch dieses erläutert. Daraus erklärt sich das Unfruchtbare des wissenschaftlichen Studiums bei so vielen, weil ihnen die Kraft fehlt, die abstrakten Höhen mit ihrem konkreten Standpunkte zu verbinden. Auch ist keine Wissenschaft durch den Fortschritt vom Abstrakten zum Konkreten entstanden; man sollte daher überall auch den naturgemäßen Weg einschlagen und erst nach vollendeter Durchmessung einer Wissenschaft das System erbauen. Wenigstens gilt der Grundsatz: „vom Bekannten zum Unbekannten" für jeden bildenden Jugendunterricht, und es giebt keine Ausnahme von dieser Regel. Man hat daher an ihm einen Maßstab, an dem man die Naturgemäßheit eines Unterrichts abschätzen kann. —

Um der Wichtigkeit der Sache willen wollen wir etwas in dem Vorstehenden Angedeutetes noch zu einem besonderen Grundsatze erheben. Er heißt:

7. **Unterrichte nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch!**

Der wissenschaftliche Unterricht, wie wir ihn z. B. auf den Universitäten antreffen, beginnt in der Regel mit den allgemeinsten Sätzen, mit Axiomen, Definitionen, allgemeinen Einteilungen, Potenzen, Schematen und Prinzipien, welchen das Besondere und Einzelne unterstellt (subsumiert) wird. In dieser Ordnung wird der Inhalt einer Wissenschaft aufgestellt. Man verlangt konsequente, systematische Anordnung, [Deduktion, sogenanntes progressives Fortschreiten, oder synthetische Methode,] System.

So wie die Wissenschaft, als selbständiges Objekt, aufgestellt wird, also ist sie nicht entstanden. Denn der menschliche Geist kennt und entdeckt erst das Einzelne, Besondere, woraus er später das Allgemeine entwickelt. Dieser Anfang vom Einzelnen, Speziellen und Individuellen und der Fortschritt zum Allgemeinen hinauf ist also der naturgemäße Gang der Entwickelung. Darum schlägt jeder bildende Unterricht diesen Weg ein; wir nennen ihn, weil dadurch die Anlagen in ihrem Grundwesen ergriffen und entwickelt werden, den elementarischen, die Methode die Elementarmethode. Die wissenschaftliche Methode ist also der elementarischen gerade entgegengesetzt; der Anfangspunkt der einen ist der Endpunkt der andern und umgekehrt.

Es gehört nicht viel Übung dazu, um zu erkennen, in welcher Weise irgendein einzelner Lehrer zu verfahren gewohnt ist.

Der wissenschaftliche Lehrer trägt vor, doziert, giebt[, lehrt dogmatisch]. Kommt wohl auch einmal eine Frage vor, so wird auf ihre Beantwortung kein Wert gelegt; die Antwort wird nicht benutzt, sondern es wird in dem einmal gedachten Zusammenhange fortgefahren; das Fragen ist ein Scheinfragen. Der Schüler ist überall auf das Hinnehmen, Empfangen, Lernen, Nachschreiben, Nachdenken hingewiesen. Der Lehrer macht die Wissenschaft, die er vorträgt, oder sich selbst, da er der Darstellende ist, zum Mittelpunkt der Bewegung oder [auch] des Stillstandes.*

Umgekehrt verfährt der Elementarlehrer, auch in [dem sogenannten wissenschaftlichen Unterricht].** Er faßt den Schüler auf dem Standpunkte, auf welchem derselbe steht, setzt ihn durch Fragen, die an seine Erkenntnisse anknüpfen, in Bewegung, weckt dadurch seine Selbstthätigkeit und leitet ihn durch fortwährende Erregung zur Auffindung und Erzeugung neuer Gedanken und Erkenntnisse an. Also macht die Elementarmethode den Schüler oder in Schulen die ganze Schülerklasse zum Mittelpunkte der Bewegung; der Lehrer selbst betrachtet

---

* In der 2. Aufl. stand: „oder vielmehr des Stillstandes".
** 2. Aufl.: „auch in der Wissenschaft".

sich als Mittel, durch welches die Erregung und Leitung geschehen soll, er macht sich zum dienenden Werkzeuge der Thätigkeit[, und er befolgt die bereits genannten didaktischen Grundsätze]. So unterrichten, heißt elementarisch unterrichten.

Natürlich gelangt man auf diesem Wege höchstens zuletzt zu allgemeinen Sätzen, Axiomen und Prinzipien.

Dieser Gang ist der elementarische, der naturgemäße, der bildende. Ihm gemäß sollte nicht nur in Elementarschulen, sondern in allen Schulen, selbst auf Hochschulen verfahren werden. Die Einsichten, die Wissenschaften sind dem Lernenden nicht zu geben, sondern er ist zu veranlassen, daß er sie finde, sich selbstthätig ihrer bemächtige. Diese Lehrmethode ist die beste, die schwierigste, die seltenste. Das Schwere erklärt das Seltene ihrer Erscheinung. Das Vorsagen, Ablesen und Diktieren ist dagegen Kinderspiel; aber es taugt nirgends; es ist eine Schande, daß es in unserer Zeit noch vorkommt. Auch an den Lehrer der höheren oder höchsten Schulen sollte man, wie an den Elementarlehrer, die unbedingte Forderung stellen, daß er sich der elementarischen Methode bediene. Denn das hieße die Sache sehr einseitig auffassen, wenn man meinen sollte, sie eigne sich nur für die Elemente des Wissens. Sie gehört überall hin, wo ein Wissen erst erzeugt werden soll, d. h. für jeden Lernenden. Sollte daher sich ein Professor auch des Fragunterrichts nicht bedienen wollen oder nicht können, so müßte er doch wenigstens die Wissenschaft in der entwickelnden Weise, d. h. elementarisch vortragen, so daß er den Zuhörern einen lebendigen Denkprozeß vorführte. Denn nur dadurch lernen die Herren Studenten denken. Ein unübertreffliches, seltenes Muster und Beispiel stellte in dieser Beziehung der unvergeßliche Schleiermacher in sich dar. Möchte das geisttötende, heillose Unwesen des Vortragens einer von den Zuhörern noch nicht ergriffenen, noch im Einzelnen nicht erkannten Wissenschaft endlich aus den Hörsälen verschwinden, wie das Vorsagen und blind mechanische Lernen immer mehr aus den Schulstuben verschwindet! Nicht das Vollendete, Fertige gehört für den Lernenden, sondern das Einzelne, das Werdende. Der wahre Leser zeigt seinem Schüler nicht das fertige Gebäude, an dem Jahrtausende gearbeitet haben; sondern er leitet ihn zur Bearbeitung der Bausteine an, führt mit ihm das Gebäude auf, lehrt ihn das Bauen.*

[Die sogenannte wissenschaftliche Methode ist die deduzierende, synthetische, progressive, dialektische, oft und zwar im schlechtesten Falle

* Obiges ist weiter ausgeführt in einem Aufsatze über Unterrichtsmethode im allgemeinen in meiner Schrift: „Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik." Essen 1837, Bädeker. Zwei Hefte. (1 Thlr.) — Anm. Diesterwegs (2. Aufl.). Der Auff. steht in unserer Auswahl unter II, 2. Man vgl. auch Biogr. S. 33.

die rein dogmatische; die Elementarmethode ist die induktive oder induzierende, analytische, regressive, heuristische. Der schlechte Lehrer oktroyiert die Wahrheit, der gute lehrt sie finden. Dort geschieht die Bewegung von oben nach unten, hier von unten nach oben; dort fängt man mit der Spitze an und sucht endlich die Grundlage zu gewinnen, hier beginnt man auf der Grundlage, auf welcher der Schüler steht, und steigt auf zum Endpunkte der Spitze. Die dogmatisch oktroyierende Methode ist aristokratischer, die entwickelnde (Pestalozzische) demokratischer Natur. Jene paßt für absolutistische Zustände, diese für freie Selbstbestimmung und Selbstregierung. Hiernach ist es keine Frage mehr, welcher Weise sich der Lehrer, welcher für absolute oder demokratische Regierungsweise erziehen will, bedienen werde — wohlgemerkt, wenn er sein Denken und Thun zur Harmonie gebracht hat. Leider entdeckt man zwischen beiden oft den größten Widerspruch: Lehrer, welche ihren Worten und Gesinnungen nach ganz demokratisch oder volkstümlich empfinden, aber in der alten aristokratischen, absolutistischen, oktroyierenden Weise lehren! Solche Lehrer wollen dann durch Worte zu volkstümlichem Streben anleiten, verleugnen aber durch ihr ganzes Thun ihr Streben. Eitles, vergebliches Bemühen! Wer dagegen in volkstümlicher, elementarer Weise lehrt, braucht von Volkstümlichkeit gar nicht zu reden; sein ganzes Thun ist volkstümlich. Daraus folgt: der konsequente Absolutist, der Offenbarungslehrer, der Ultramontan, der Servilist ꝛc. muß die entwickelnde Unterrichtsweise hassen und verwerfen; dieselbe ist das Erzeugnis frei denkender, zur Freiheit erziehender, freie Zustände vorbereitender Menschen. — Sowie es keine Frage mehr ist, ob es besser sei, die politischen Zustände von oben herab zu ordnen, oder sie sich von unten herauf und von innen heraus bilden zu lassen, so ist es auch keine Frage mehr, ob man den jungen Menschen mit fertiger Wahrheit von oben herab und von außen hinein groß füttern, oder von unten nach oben frei wachsen und von innen nach außen sich zu entwickeln und zu bilden veranlassen solle.]

Zusatz. Bei der Einteilung der Unterrichtsform in die beiden Arten (Duplizität) des vortragenden und fragenden Unterrichts darf man, wie es gewöhnlich geschieht, nicht stehen bleiben, wenn man die wahre, d. h. die innere Verschiedenheit der Unterrichtsformen auffassen will. Ob man einen Lehrstoff in vortragender Weise behandelt, wobei die Zuhörer schweigen, oder ob man ihn in Fragen einkleidet, sodaß die Schüler antworten: es betrifft nur das Äußere, nicht notwendig das Innere der Lehrform. Dieses Innere, die Hauptsache, besteht, seiner Verschiedenheit nach, darin, ob der Lehrer, der Dozent, den Gegenstand als einen fertigen, gemachten ansieht und als solchen behandelt,

oder ob er ihn als einen erst zu findenden, zu untersuchenden und festzustellenden bearbeitet. In dem ersten Falle giebt der Lehrer den Lehrstoff, die Schüler nehmen ihn an, lernen im eigentlichen Sinne des Wortes, und sie verhalten sich wesentlich aufnehmend (rezeptiv, wo nicht gar passiv), dem Gedankengang des Lehrers lediglich folgend[, im besten Falle nachdenkend]; in dem andern Falle aber gehen sie, auf Veranlassung des Lehrers, von irgendeiner Wahrheit aus, untersuchen sie oder das, was daraus folgt, und finden so die Wahrheit durch selbsteigenes Nachdenken, Untersuchen und Prüfen. Dort werden die positiven Antworten gegeben, ehe die Fragen aufgestellt sind, und gewöhnlich ehe in den Schülern die Neigung geweckt ist, nach der Sache selbst zu fragen, sodaß das Lehrerverhältnis einer Mahlzeit gleichet, zu welcher Personen eingeladen werden, welche gar keinen oder sehr geringen Appetit haben, weshalb auch ihr Magen fortwährend auf künstliche Weise gereizt werden muß, damit er aufnehme und verdaue; hier dagegen löset sich das Ganze und das Einzelne in Fragen auf, welche beantwortet zu sehen der Geist des Schülers begierig ist, weil er sich dieselben selbst aufgeworfen hat. Das ist der eigentliche, innere Unterschied der beiden wesentlichen Arten der Lehrform. Daß jede derselben sich des reinen Vortrages oder der Fragweise bedienen könne, leuchtet bei einigem Nachdenken ein, obgleich es wahr ist, daß die erste Art des Unterrichts sich gewöhnlich der akroamatischen, die zweite der erotematischen Lehrform bedient. Absolut notwendig ist es aber durchaus nicht. Behandelt man den Stoff als einen fertigen, gemachten, appretierten, wie z. B. unsere gewöhnlichen, nun meist veralteten deutschen Grammatiken die Muttersprache, so kann man die Schüler schweigen lassen, ihnen vorsprechen oder diktieren, oder man kann auch den Vortrag durch Fragen unterbrechen und selbst fast in einem weg fragen. Aber es sind und bleiben Scheinfragen, was die entwickelnde Kraft derselben betrifft; es ist ein Scheinfrageunterricht (in doppeltem Sinne: Schein-Frageunterricht und Scheinfrage-Unterricht). Und wie man in der wahrhaft entwickelnd-erzeugenden Unterrichtsweise die Schüler durch erweckende Fragen zum Nachdenken, Untersuchen, Prüfen hinleiten kann, wie jedermänniglich bekannt ist, so kann man dabei auch ganz allein reden und die Schüler zuhören lassen. In selbständigem Vortrage stellt so ein geistvoller Lehrer in Gegenwart der Zuhörer einen lauten Untersuchungs- und Denkprozeß an, indem er von dem Standpunkte aus, auf welchem die Schüler stehen, die kritische, dialektische, rationale* Untersuchung beginnt, um gewisse Sätze, wenn sie das Feuer der Prüfung bestanden, für einstweilen festzustellen und durch sie andere Wahrheiten in beständiger Selbstthätigkeit zu finden. Wir haben also, wenn wir die inneren und äußeren Verschiedenheiten der Lehrweise miteinander vergleichen, ein Gevier (eine Quadruplizität), nämlich:

1. die mitteilende (die gebende, die die Rezeptivität oder Empfänglichkeit des Schülers besonders in Anspruch nehmende)[, dogmatische] Lehrweise:

   a) vortragend;

* 2. Aufl.; „rationalistische“.

[illegible]

[illegible] — [illegible]
[illegible] oder [illegible]
[illegible]

[illegible] und [illegible]
[illegible] entwickelnd.
[illegible]
[illegible] Da [illegible]
[illegible]
[illegible] aus [illegible]
[illegible] dem
[illegible] Selbst
[illegible]

[illegible]

r momentanen Versuche bis zur bleibenden Ausführung ist aber noch roßer Schritt. Die echten Sokratiker sind nicht so selten, weil die Me- t der Volksschule die fragend-entwickelnde Lehrweise schon seit Basedows en als die Krone der Lehrgeschicklichkeit nachgewiesen hat, darum ausge- nete Schullehrer vielfach nach der Erringung dieser außerordentlichen Kunst strebt haben. Wie tief sie auf den Geist der Schüler einwirken muß, bedarf r den, der sie, wenn auch nur unvollkommen, anzuwenden versteht, keines Beweises; er hat es in freudiger, unvergeßlicher Anschauung erfahren, wie die ungen Seelen ihre Fittiche heben und ihre Flugkraft sich steigert. Es ist ein Höhepunkt des Lehrerlebens; denn hier berührt die Seele die Seele.* Impotente (zur geistigen Erzeugung impotente) Menschen haben auch diese Lehrweise als leer und nichtig nachzuweisen sich bestrebt, zur Schande für sie selbst, weil sie dadurch beweisen, daß sie die Natur des menschlichen Geistes nicht kennen, ja nicht einmal die größten Erscheinungen in der Lehrerwelt zu fassen vermögen. Erst müssen sie darthun, daß die Rezeptivität oder gar die Passivität die höchste Eigenschaft des menschlichen Geistes sei. Dann wollen auch wir die entwickelnde Lehrweise schmähen und verschmähen. Solange wir aber die Spontaneität oder die Selbstthätigkeit des Geistes für seine Krone halten müssen, solange der selbstthätigere, von äußeren Einflüssen unabhängigere Mensch für den geistigeren zu erachten ist, so lange werden wir dazu beizutragen wünschen, daß in den Schulen, d. h. in allen, den niederen, mittleren, hohen und höchsten, die entwickelnde, und, womöglich, die entwickelnd-fragende, wo dies aber nicht angeht, wenigstens die entwickelnd-vortragende, d. h. womöglich die sokratische, oder doch wenigstens die schleiermachersche Lehrweise angewandt werde. Ihre Anwendung liefert den untrüglichsten Beweis von der geistigen Emanzipation des Lehrenden. Durch sein Selbstdenken lernen die Schüler das Gleiche, in intellektueller Hinsicht das Höchste[: sie werden freie Menschen. Die alte Weise verewigt die Abhängigkeit von andern, die geistige Knechtschaft. Daraus folgt, wieviel der Lehrer in seiner Hand hat und wie man die Lehrerbildung anzulegen hat, um eine Nation zur Freiheit zu erziehen. Was wäre darüber und vom Gegenteil nicht zu sagen! —]

8. **Verfolge überall den formalen Zweck, oder den formalen und materialen zugleich,** errege den Schüler durch denselben Gegenstand möglichst vielseitig, verbinde namentlich das Wissen mit dem Können und**

---

* Der größte praktische Katechet, welchen Deutschland hervorgebracht hat, war Dinter. Darum sage ich nicht, daß seine Musterkatechisationen in seinem bekannten dreibändigen Hauptwerke auch jetzt noch als höchste Muster der Katechisierkunst anzusehen sind. In ihnen herrscht einseitig der begriffmäßige Formalismus. Aber sie bleiben Muster in ihrer Art. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** Plamann unterschied Grundbildung und Ausbildung. Jene ist die formale, wo der Stoff dient: diese bildet die durch die Grundbildung entwickelten Kräfte für die Zwecke des gesellschaftlichen Lebens. „In der Grundbildung ist der Stoff Mittel zur formellen Geistesbildung; in der Ausbildung

übe das Erlernte so lange, bis es dem unteren Gedankenlaufe übergeben ist!*

Diese Grundsätze sind miteinander verwandt. Darum haben wir sie zusammengestellt. Es wird nur einer kurzen Auseinandersetzung bedürfen, ihre Richtigkeit nachzuweisen.

Der Unterricht kann eine doppelte Tendenz haben; entweder will man einen Schüler mit einem bestimmten Lehrmaterial bekannt machen, ihm ein Wissen oder auch eine Fertigkeit aneignen, damit er dieses Bestimmte wisse oder könne, oder man will durch den Unterricht seine Kräfte ausbilden. Im ersten Falle verfolgt man den materialen, im zweiten den formalen Zweck. Oft und in der Regel strebt man beide zugleich an. Denn sie schließen einander nicht aus. Im Gegenteile wird derjenige Schüler sich auch mit besonderer Energie und Eigentümlichkeit des Stoffes bemächtigen, dessen Geisteskräfte durch die Behandlung des Stoffes oder die Methode möglichst energisch geweckt werden. Aber dennoch ist einer dieser Zwecke der wichtigere und höhere und soll daher der überwiegende und vorherrschende sein. Dieses ist offenbar, namentlich in dem Jugend-, besonders dem Elementarunterricht, der formale.** Einer großen Summe des Wissens bedarf der Elementarschüler nicht. Aber eine geübte, möglichst entwickelte Denk- und Sprachkraft, geweckte Aufmerksamkeit, die Fähigkeit, einen neuen Gegenstand mit Verstand aufzufassen und zu prüfen, und andere formale Eigenschaften bringen ihm durch das ganze Leben die größten Vorteile, vorausgesetzt, was sich von selbst versteht, daß die geweckten Geisteskräfte und die ihm angeeigneten Fertigkeiten in den Dienst des Guten treten. Mit dem allen ist nicht gesagt, daß der materiale Zweck in den Hintergrund geschoben werden solle; nie und nirgends aber

---

wird diese das Mittel zur Erkenntnis des Stoffs und seiner Anwendung. Jenes ist Unterrichten, dieses Unterweisen. Der Sprachgebrauch rechtfertigt diese Erklärung. Wenn man sagt: wohl unterwiesen im Gesetz, so wird die Kenntnis desselben schon voraus verlangt; sonst würde es heißen: darin unterrichtet." Grasers Ansicht: „Lehren heißt: einem andern Kenntnisse mitteilen; unterrichten: den Nichtunterrichteten reizen, sich die noch fehlenden Kenntnisse ꝛc. durch eigene Kraft zu verschaffen." Schwarz: „Unterrichten heißt: einer geistigen Kraft in ihrem Hervortreten eine bestimmte Richtung geben." Zerrenner: „Unterricht ist die absichtliche Einwirkung auf andere, um ihnen zur Erwerbung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten behilflich zu sein." Dieses ist eine kleine Probe der Verschiedenheit der Ansichten selbst unter den Schriftstellern über den Inhalt desselben Wortes, das Wesen eines Begriffs, eines pädagogischen Hauptbegriffs. Die verschiedenen Ansichten charakterisieren die, welche sie hegen. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

* Unterer Gedankenlauf ist nach der psychologischen Terminologie, der Diesterweg in seinen früheren Jahren sich angeschlossen, die Funktion des primären Verstandes: Anschauung, Erinnerung, Verstellungsverbindung.

** S. Biogr. S. 81.

muß derselbe allein und ausschließlich erstrebt werden. Je jünger und unreifer der Schüler ist, desto mehr Wert muß man auf die Entwickelung der Kraft legen. Je gereifter diese, desto eher ist es zulässig, ihr schwere Materien vorzusetzen[, weil man erwarten kann, daß ihre bereits erstarkte Kraft befähigt ist, die Materien dem Geiste zu assimilieren]. Verfährt man umgekehrt, d. h. mutet man der ungeübten Kraft zu, Stoffe anzunehmen, zu deren Verdauung die Kraft nicht zureicht, so zerstört man sie vollends. Darum muß in allen Klassen einer Elementarschule, in allen Volksschulen die formale Bildung vorherrschen; in höheren Schulen — vorausgesetzt, daß ihre Schüler der kraftbildenden Elementarbildung teilhaftig geworden — kommt allmählich auch der materiale Zweck mehr an die Reihe, der gymnastische Zweck alles Schulunterrichts wird aber dennoch nirgends übersehen, jeder Lehrgegenstand (Doktrin) wird zur Disziplin, selbst auf der Universität, bis in der eigentlichen Akademie der Wissenschaften nur noch an die Erforschung des Unbekannten, an die aus der Dunkelheit ans Licht zu ziehende Materie gedacht wird. Auf der langen Linie der intellektuellen Bildung, an deren entgegengesetzten Endpunkten der Elementarlehrer und der Akademiker stehen, ist daher von jenem zu diesem ein Fortschritt, indem die anfängliche Herrschaft der formalen Bildung allmählich in die der materialen übergeht. Überall aber wird [kraftbildender, entwickelnder, bethätigender,] erziehender Unterricht verlangt.* [Man kann auch sagen: sittlicher (ethischer) Unterricht. Denn die Sittlichkeit, im weiteren Sinne des Wortes, kann als der Zweck der Schule angesehen werden. Freilich müssen, um zu begreifen, daß sie durch Unterricht erreicht werden soll, Sittlichkeit und Unterricht eigentümlich aufgefaßt werden, was aber inbetreff des Sinnes, den wir hineinlegen, keinem Leser schwer werden kann.** — Der formale Unterricht hat für sich keine Realität; alles Unterrichten geschieht an einem Stoffe,*** und dieser Stoff soll tüchtig erlernt werden,

* Hier folgt in der 2. Aufl. noch der Satz: „Denn das Wollen und das Sein überbietet überall das Wissen und das Können.“

** Unbegreiflich, was man immer und immer noch hören muß, man möchte schier verzweifeln. Da heißt es nach wie vor, jetzt 1849 wie vor drei Jahrhunderten: Ja, die Wissenschaften, der wissenschaftliche Unterricht bildet die Intelligenz — aber nicht das Gemüt, nicht den Willen, nicht den Charakter, das Wichtigste liegt also ganz außer dem Bereich des Unterrichts. Wo soll man anfangen, um solchen Irrtum, solche Verleumdung des (den ganzen Menschen bildenden) wahren Unterrichts zu widerlegen? — In ähnlicher Situation sprach ein falsch Angeklagter, nachdem er fühlte, daß es vergeblich sei, die befangenen Richter von seiner Unschuld zu überzeugen, seine Verteidigungsrede unterbrechend: „Laßt mich in mein Gefängnis wieder hineinbringen!“ — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

*** „Nie und nirgends hat man es mit der rein formalen Bildung zu thun; nur an und in dem Stoffe bildet sich die Form und umgekehrt; daher auch

und wenn dieses geschieht, so ist der Unterricht formal, natürlich auch material, weil eben der Stoff gelernt wird, was aber mehr ist als: mit dem Gedächtnis äußerlich aufgefaßt wird.

Zum tüchtigen Unterricht gehört überall ein zwiefaches: 1. das Wissen der Sache an sich; 2. das Können derselben. Das Wissen der Sache ist nicht ein leidendes Aufnehmen derselben, noch weniger der Wörter, durch die sie bezeichnet wird, sondern ein selbstthätiges Erfassen derselben. In diesem Ausdrucke liegt schon die Wahrheit, daß die formale Bildung (der Geisteskräfte) mit dem rechten Lernen des positiven Stoffes gegeben, nicht etwas davon Getrenntes ist. Aber zu diesem rechten Wissen muß sich das Können gesellen, d. h. die Gewandtheit und Fertigkeit in der Handhabung, Anwendung desselben, was (in der Schule) teils in der Fertigkeit der mündlichen Darstellung des Wissens, teils in der fertigen Behandlung der Anwendung des Wissens auf Aufgaben aller Art besteht. Von einer absoluten Trennung des materialen und formalen Gesichtspunktes ist also nirgends in vernünftigem Sinne die Rede. Aber der Gedanke einer formalen Tendenz des Unterrichts* darf durchaus so lange nicht aufgegeben werden, als noch die Spuren eines bloßen Lernens mit dem Gedächtnis (obendrein mit dem Wortgedächtnis) vorkommen. Möglichst tiefe Erkenntnis, möglichst fertige Verarbeitung ist das Ziel; beides ist immer beisammen. Die formale Bildung besteht also nicht vorzugsweise in dem Unterricht der alten Sprachen, oder der neueren Sprachen, oder der Realien, oder der Mathematik u. s. w., sondern in dem tüchtigen Erlernen der Hauptbildungsmittel aller Zeiten,** d. h. in dem Komplexus dieser Gegenstände, liegt aber weniger in dem Mancherlei, noch weniger in den Massen, als in der vielseitigen Behandlung derselben. Aller wahre Unterricht verschafft nicht nur ein Wissen, sondern Bildung. In technischen Anstalten, z. B. in chemischen Fabriken, kommt es auf das Erlernen und Wissen der Sache an; mittelbar erzeugt auch dieses Bildung, obgleich es darauf nicht so abgesehen ist, wie in un-

---

das Resultat der Bildung weder die reine Form, noch der formlose Stoff, sondern jederzeit der geformte Stoff oder die im Stoffe und durch denselben dargestellte Form ist." — Kapp, der wissenschaftliche Schulunterricht rc. S. 89. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

* Die formale Bildung ist bei allen Menschen dieselbe, man strebt wenigstens danach; die materiale Bildung aber ist fast so verschieden, als die Berufsarten der Menschen. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** „Der Unterricht muß die gesamte Kultur der Welt in sich fassen. Auf jeder Stufe. Nicht den Bürgern ein Stück, den Studenten ein Stück, den Gymnasiasten ein Stück. Das allgemein Menschliche soll in allen sein; ihre Bildung ist nur dem Grade nach verschieden. Menschlich gebildet ist nur der, der in jeder Gesellschaft wenigstens versteht, wovon die Rede ist; gründlich braucht er nur diejenigen Kenntnisse zu besitzen, welche zu seinem Geschäft gehören." Kapp, a. a. O. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

seren Schulen aller Art, welche die Bildung direkt beabsichtigen. Schulbücher, z. B. über Geographie, haben daher zum teil andere Zwecke, als geographische Wörterbücher zum Nachschlagen, folglich auch eine andere Einrichtung. Ihre Bearbeitung bleibt aber die Hauptsache. Auch an einem (scheinbar) rohen Stoffe kann die Menschenkraft gebildet werden, nur an dem einen mehr, als an dem andern. Recht hat man daher, wenn man nicht zuoberst auf den Stoff, sondern auf die durch die Verarbeitung desselben gewonnene Kraft den Akzent legt, und eine Wahrheit (wenn auch nicht die ganze Wahrheit) liegt in der Behauptung: der Stoff kann vergessen werden, wenn nur die Erlernung desselben die Kraft bildete; wir halten daher an der Überzeugung fest: nicht der extensiv-materielle Lernzweck ist der höchste, sondern der intensiv-formelle. Aber daß dabei viel Übertreibung vorgekommen, ist unleugbar.* Einmal ist es unmöglich, alles recht

* Beneke, der Psycholog unter den Pädagogen, stimmt nicht nur der Behauptung bei, daß es keine rein formale Bildung (und ebenso wenig eine rein materiale) gebe, sondern er geht weiter, indem er behauptet und nachweiset, daß keine allgemeine Bildung irgendeines Vermögens existiere oder möglich sei, weil diese allgemeinen Vermögen nicht existieren. Wir müssen die darüber Belehrung suchenden Leser auf seine Erziehungs- und Unterrichtslehre, eine psychologischen Skizzen, das Werk von Dreßler ꝛc. verweisen, können aber doch nicht umhin, hier aus jenem eine Stelle mitzuteilen (Band I. S. 81): „Es ergiebt sich augenscheinlich, daß es keine allgemein formale Bildung geben kann: keine allgemeine Gedächtnisbildung, Verstandesbildung, Urteilsbildung u. s. w., sondern jede formale Bildung reicht nur so weit, als ihr Gegenstand reicht. Das Auswendiglernen von lateinischen Vokabeln z. B. übt keinesweges (wie man oft behauptet hat) das Gedächtnis überhaupt, sondern eben nur für Vokabeln; der mathematische Unterricht die Anschauungs-, die Beurteilungskraft nur für mathematische Verhältnisse, aber nicht für sprachliche, oder für Charaktere, für Lebensverhältnisse u. s. w. Denn indem das Gedächtnis überhaupt nur an den Vorstellungsspuren existiert, als ihrer inneren Beharrungskraft: in welcher Art sollten wohl die für Vorstellungen lateinischer Wörter gewonnenen Kräfte für das kräftige Auffassen und Aufbehalten physikalischer Anschauungen, oder Anschauungen von Pflanzen, von Menschen u. s. w. fruchtbar werden können? Und indem das Urteilen durch die Begriffe geschieht, so kann ja auch die durch den Erwerb gewisser Begriffe hierfür gewonnene Kraft nicht weiter als der Inhalt dieser Begriffe reichen. Und so in allem Übrigen.“ (Eben deswegen will Beneke — siehe oben! — frühzeitig Trennung derjenigen, welche für die Seelenwelt, von denjenigen, welche für die materielle Welt gebildet werden sollen.) „Nur in drei Beziehungen giebt es eine relativ allgemeine Bildung, welche jedoch genauer betrachtet, mit dem eben Erörterten nicht im Widerspruche steht, sondern vielmehr dasselbe bestätigt. Es giebt eine solche: 1. Inwiefern dasselbe Material in mehrere verschiedene Entwickelungen als Bestandteil einzugehen geeignet ist. Kommen z. B. dieselben Kombinationen von Lauten, dieselben Sprachformen u. s. w. in verschiedenen Sprachen vor, so werden mit der ersten, die wir lernen, auch die Talente für das Erlernen der übrigen mitgebildet: mit dem Erlernen der lateinischen Sprache die Talente für das Erlernen der französischen, der italienischen, der spanischen, der eng-

Erlernte wieder zu vergessen; zweitens haftet an dem Stoffe die Bildung. Es ist das gewonnene Kapital; es ist im Geiste das, was im Leibe das Blut. Mit dem Kapital verlieren sich auch die Zinsen, mit dem Blute die Energie. Es giebt keine allgemeinen Vermögen der Seele; die Kräfte derselben entstehen erst durch ihre Beschäftigung mit geeigneten Stoffen. Eben darum gehört eine Mehrheit von verschiedenartigem Material zur Entwickelung des Geistes. Und dieses muß erhalten werden. Ohne dasselbe kann man einen Grad von Gewandtheit, Fertigkeit, Routine ꝛc. besitzen, aber eigentlich formale Bildung ist dieses nicht; denn sie existiert nicht ohne Stoff. Diese Wahrheit wird durch die Beobachtung bestätigt, daß diese Routine nichts schafft, wie wir heutzutage an einer Menge sogenannter Litteraten sehen, welchen Gewandtheit im Schreiben und Sprechen nicht mangelt, wohl aber Sachkenntnis, d. h. wahre Bildung, welche die Kenntnis der Sache mit dem fertigen, freien Gebrauche derselben verbindet.

Zweitens empfehlen wir möglichst vielseitige Erregung.

Daß jedes Einzelnen Ausbildung, verglichen mit der der ganzen Menschheit, nur eine einseitige werden könne und daß die Viel- oder

lichen. Ein mathematischer Satz kann die Grundlage bilden nicht nur von vielen andern mathematischen Sätzen, sondern auch von physikalischen, astronomischen, chemischen; und insofern wird durch das Verständnis von jenem zugleich die Verstandeskraft für alle diese ausgebildet u. s. w. In allen diesen Fällen aber erstreckt sich die formale Bildung nur deshalb weiter, weil sich das Material, an welchem sie sich findet, über einen größeren Umfang erstreckt. 2. Inwiefern ein psychisches Gebilde zur regelnden Musterform wird für andere, z. B. eine wissenschaftliche Konstruktion von höherer Vollkommenheit, wie wir sie aus einem naturwissenschaftlichen Werke in uns nachbilden, zugleich zu einer uns stets vorschwebenden Norm und zu einem lebendigen Triebe ausgebildet wird, der uns nicht ruhen läßt, bis wir auch andere (z. B. sprachliche, philosophische u. s. w.) Denkentwickelungen in derselben Form ausgeprägt haben. 3. Inwiefern größere Massen von Strebungen in bleibende Verbindung gesetzt werden mit gewissen Vorstellungskreisen, und infolgedessen alles in diese Aufgenommene der von jenen ausgehenden Bewegungskräfte teilhaftig wird. Hieraus erklärt sich z. B. die höhere Virtuosität, welche alle Menschen für die Auffassung und Verarbeitung desjenigen haben, was zu ihren Berufsgeschäften oder zu ihrer Lieblingswissenschaft gehört, auch wenn es ganz neu zu denselben hinzukommt u. s. w. Selbst abgesehen von den Vorbildungen, welche auch das Neue immer, mehr oder weniger, antreffen wird, trifft es mit den mächtigen Motiven in Verbindung, welche sich seit einer langen Reihe von Jahren angesammelt haben, und wird vermöge dessen mit ungleich größerer Kraft angeeignet und ausgebildet. Giebt es nun so keine allgemein oder rein formale Bildung, so giebt es auf der andern Seite ebenso wenig eine rein materiale. Jede von einer Entwickelung zurückbleibende Spur (jeder Erwerb von Vorstellungen, Kenntnissen u. s. w.) ist zugleich Kraft; wo es denn nur darauf ankommen wird, vermöge der Art, wie man die Entwickelungen einleitet, die Spuren so zu begründen, daß sie nicht träge und unfruchtbare Kräfte, sondern lebendig regsame aufstrebende und vielseitig weitreichende seien." — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

Allseitigkeit in der gesamten Menschheit zu suchen sei, haben wir oben schon auseinander gesetzt. Aber darum ist die Einseitigkeit nicht das Ziel des Strebens. Wir sagen nur, daß derjenige, der es in irgendeinem Stücke zu einem bedeutenden Grade von Tüchtigkeit bringen will, sich auf die Erstrebung dieses einen vorzugsweise zu legen habe; aber innerhalb dieses Kreises sich möglichst vielseitig zu bilden und der geistbeschränkenden Einseitigkeit nicht anheim zu fallen, muß eines jeden Bestreben sein. Und darum auch des Lehrers. Deshalb soll er jeden Unterrichtsgegenstand von möglichst vielen Seiten betrachten, möglichst vielseitige Übungeu an dem Einen und Gleichen anstellen lassen. Denn die Vielseitigkeit ist nicht in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Gegenstände, nicht in der Masse der Aufgaben, sondern in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Behandlungsweise der einmal vorgeschriebenen und unabänderlichen Gegenstände zu suchen. Man übe daher durch einen Erkenntnisgegenstand nicht bloß den Verstand, sondern auch das Anschauungsvermögen und das Gedächtnis, und umgekehrt, was noch wichtiger ist, damit nichts Unverstandenes oder gar Unverständliches gelernt werde; man errege zugleich, wenn es nur die Natur des Gegenstandes erlaubt [(und welcher Gegenstand sollte es nicht erlauben, nicht geradezu fordern?)], die Gemütskraft, wirke durch die Gedanken auf den Willeu und mache die gewonnene Erkenntnis zu einem Gegenstande praktischer mündlicher und schriftlicher Übungen und dergleichen. [Der wahre Unterricht ergreift den ganzen Menschen. Wer das nicht weiß, kann es von Weiß lernen. —]* Es fruchtet mehr, einen und denselben Gegenstand von zehn Seiten anzusehen, als zehn verschiedene Gegenstände von einer Seite. Nicht in der Summe des Wissens liegt die Bildung, sondern in der vollständigen Durchschauung und fertigen Handhabung alles dessen, was man weiß. Darin ruht der höchste Vorzug der öffentlichen Schule vor dem Privatunterricht, daß sie wegen der Menge und Verschiedenheit der Köpfe genötigt ist, denselben Gegenstand aus den verschiedensten Gesichtspunkten und von den verschiedensten Seiten betrachten zu lassen. Vermeidet man dieses, so sind alle Privatschüler zu beneiden; denn die größere Masse des Wissens haben sie vor den Schülern öffentlicher Schulen voraus. Insonderheit soll mit dem Wissen das Können verbunden werden. Wir verstehen unter Können nicht bloß die äußerlichen, sichtbaren Fertigkeiten mit dem ganzen Körper oder einem Teile desselben, sondern überhaupt die Anwendung alles Erlernten, sowohl auf die übrigen Zweige des Wissens, als auch auf die Verhältnisse und Beziehungen im Leben, und zugleich die Fertigkeit in der mündlichen und schrift-

* Statt dieses Satzes liest die 2. Aufl.: „So in allen Fällen."

lichen Darstellung derselben. Es ist eine trübselige Erscheinung, wenn der Kopf eines Schülers mit einer größeren oder kleineren Summe des Wissens angefüllt ist, ohne daß er die Anwendung desselben gelernt hat, sodaß man von ihm sagen muß, er wisse zwar etwas, aber er könne nichts. Diese traurige Einseitigkeit trifft man in den Schulen nach altem Schlage häufiger an, als in solchen, in welche die neuere, lebendigere und vielseitigere Unterrichtsweise eingedrungen ist. Ein geistig geweckter, vielseitig gebildeter Lehrer wird überall Gelegenheit finden zu vielseitiger Entwickelung, wie es die Elementarmethode verlangt. Das Vorsagen, Diktieren, Vordozieren, = Vorbeidozieren [(„Ohr ein, Ohr aus")] thut es nicht, sondern das Üben. In einer bildenden Unterrichtsanstalt herrscht der gymnastische Zweck*; jede ist im ursprünglichen Wortsinn ein Gymnasium. „Kann man denn" (fragt J. Paul in dem ersten Heftlein seiner Selbstbiographie, S. 132) „es den Jugendlehrern zu oft sagen — sehr oft hab ich's wohl indessen schon gesagt — daß alles Hören und Lesen den Geist nicht halb so kräftigt und reizt, als Schreiben (nämlich nicht Nachschreiben, sondern Schreiben eigener Gedanken) und Sprechen, weil jenes dem weiblichen Empfangen ähnlich nur die Kräfte der Aufnahme bewegt, dieses aber, dem männlichen Erzeugen ähnlich, die Kraft des Schaffens in Anspruch nimmt und in Bewegung setzt?" [Jeder Unterricht muß nicht nur ein praktischer Sprach-, sondern auch ein Sprechunterricht sein. „Sprich, damit ich dich sehe!"]

Endlich verlangt obige Regel, daß bei dem Erlernten so lange verweilt werden müsse, bis der untere Gedankenlauf sich seiner bemächtigt habe. Wir werden dieses leicht verstehen.

Wenn wir irgendeine uns bis dahin unbekannte Vorstellung fassen oder eine neue Fertigkeit lernen sollen, so wird unsere ganze, ungeteilte Aufmerksamkeit in Anspruch genommen, und wir bringen es in dem Besitze und in der Anwendung der neuen Vorstellung und der noch ungewohnten Fertigkeit nicht gleich zu einer leichten Gewandtheit in der Handhabung derselben. Solches geschieht nie auf einmal, muß aber geschehen, wenn wir mit Leichtigkeit uns zu höheren Stufen emporschwingen wollen. Denn das Nachfolgende setzt das Vorhergehende überall voraus. Haben wir uns desselben daher noch nicht

---

* was aber nur da möglich ist, wo der Lehrer den Stoff beherrscht. Solches war, um einige Beispiele von Lehrern an höheren Anstalten zu nennen, bei Seidenstücker, Gurlitt, Fr. Lange u. a. und beim alten Valentin Trotzendorf der Fall. Von ihm sagt sein neuester Biograph (Schlesischer Schulbote 1842, Seite 32): „Er hatte beim Unterricht nie ein Heft oder ein Blättlein vor sich, mochte er nun entwickeln, wiederholen oder vortragen." — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

ganz bemächtigt, so muß bei dem Folgenden unsere Aufmerksamkeit stets auf ein Zwiefaches gerichtet sein: auf das Folgende und auf das Vorhergehende, wodurch denn der Gegenstand, um den es eben zu thun ist, nur mit großer Mühe und Beschwerlichkeit aufgefaßt oder dargestellt werden kann. Darum soll man dasjenige, was bei dem Nachfolgenden gebraucht wird, wie es fast mit allem der Fall ist, so lange üben, bis man vollkommen darüber verfügen kann. Dieses ist dann der Fall, wenn die Aufmerksamkeit dasselbe, um es zum Bewußtsein zu bringen oder um es praktisch auszuführen, nicht mit Anstrengung festzuhalten hat; ist dann der Fall, wenn die Sache gewissermaßen mechanisch oder gewohnheitsmäßig vor sich geht, oder wenn überhaupt der untere Gedankenlauf und die mechanische Fertigkeit sich seiner bemächtigt haben. So ist es beim Klavierspieler inbetreff des Lesens der Noten und des Greifens der Tasten, beim geübten Schreiber mit den Buchstaben und mit der Rechtschreibung, beim geübten Denker und Sprecher mit der Anwendung der Denk- und Sprachformen der Fall. Wo nicht, so entstehen überall Hemmungen, Störungen und Hindernisse. Wer z. B. bei der Lehre von der Division die Operationen des Zusammenzählens, Abziehens, Vervielfachens noch nicht mit Leichtigkeit vollzieht, wird die Division nur mit sehr großer Anstrengung oder gar nicht und zuletzt gar nichts recht lernen. Darum soll man das Sprichwort „Eile mit Weile“ wohl berücksichtigen, und vorzüglich bei den Elementen und allen den Zweigen des Unterrichts, die in der Folge überall vorausgesetzt werden, mit wahrer, unüberwindlicher Zähigkeit verweilen. Nur in solcher Weise gewinnt der Schüler nach und nach eine schöne Gewandtheit und Freiheit in der Behandlung der Gegenstände; ein anders geleiteter aber wird sich stets nur schwerfällig und wie mit Ketten belastet bewegen, zur ewigen Qual des Lehrers und seiner selbst. Wenn daher Peter Schmid* inbetreff des Zeichnens verlangt, daß dem Schüler nur solche Aufgaben vorgelegt werden sollen, die er ganz (vollkommen) gut auszuführen vermag, so hat diese Forderung vernünftigerweise keinen anderen Sinn, als den, daß man den Schüler auf den unteren oder vorhergehenden Stufen, die nach methodischen Grundsätzen aneinander gereiht sind, so lange verweilen lasse, bis er dadurch alle auf denselben zu erlangenden Fertigkeiten sich vollkommen angeeignet habe, damit er durch sie jede neue Aufgabe und jede neue Schwierigkeit mit relativer Leichtigkeit überwinde. [Nur auf diese Weise erweckt man auch die Lust zum Lernen, indem der Schüler merkt: er kommt weiter, oder, wie die Herren Studenten zu sagen pflegen: man kriegt etwas (bei ihm) los.]

* Diesterweg ließ selbst nach der Methode von P. Schmid zeichnen, dessen „Anleitung zur Zeichenkunst“ 1809 erschienen ist.

[9. **Lehre nie etwas, was der Schüler noch nicht faßt!***

Nichts, was über seinen Horizont geht! Ich wollte diese didaktische Regel eigentlich so ausdrücken: Lehre nichts, was der Schüler noch nicht **begreift!** Aber es fiel mir bei, welchen Mißbrauch die mit dem Worte **begreifen** treiben, welche für das Lehren von Dingen sind, die der Schüler entweder jetzt noch nicht, oder auch nie begreift. Denn solcher giebt es nicht wenige. Dieselben suchen unsere didaktische Regel durch die Gegenfrage zu widerlegen: Was begreift denn eigentlich der Mensch?, indem sie damit sagen wollen: er begreift **nichts** recht und ganz, also — schließen sie — kommt es auch nicht darauf an, ob des Unbegreiflichen im Unterricht noch ein bißchen mehr vorkommt. Die Gegner dieser Meinung, zu denen wir gehören, könnten diesen Beweis etwa so widerlegen: Je nun, wenn es so ist, so wird es auch so mit der Sünde sein. Denn wenn man einmal mit der Erbsünde behaftet ist, nun so kommt es auch nicht darauf an, ob noch ein wenig mehr hinzukommt. Aber Scherz beiseite, unseren Gegnern ist es auch mit jener Gegenfrage ernst. Wir sagen: der Schüler darf nichts lernen, was er **nicht** faßt. Es giebt wanderbare Curiosa, auch in der Pädagogik. Zu diesen rechne ich die meisten der pädagogischen Ansichten eines — — Professors, der zuweilen über Pädagogik ein Publicum liest. Nicht davon zu reden, daß er z. B. zu beweisen suchte, das Knabenalter sei die Zeit der inneren Zerrissenheit, ein Knabe fühle sich notwendig sehr unglücklich; so war auch einer seiner Sätze der: das Gedächtnis müsse an Worten oder Wörtern, die gar keinen Sinn hätten, geübt werden, dann erhalte es die rechte Stärke. Wir meinen dagegen, er muß **alles**, was gelehrt wird und behalten werden soll, fassen können. Natürlich giebt es Grade des Fassens; der eine faßt die Sache ganz, es bleibt nichts zu wünschen übrig, der andere faßt sie nur zum Teil. Aber dieses bedauern wir schon, woraus folgt, daß wir wollen, daß der Lehrstoff (mehr und anders — als mit dem Gedächtnis) gefaßt werde. Ein Naturkind ist so gescheit, nichts zu behalten, was es nicht versteht; aber unsere Schüler (nämlich verbildete) sind leider nicht mehr so gescheit.** Sie behalten oft nur zu leicht und gern, was sie durchaus nicht zu fassen imstande sind. Sie sollten sich dagegen sträuben, aber sie sind sehr zahm gemacht — zu unermeßlichem Nachteil für wahre Bildung. Denn durch diese traurige Gewohnheit geht die Wahrheitsliebe, der Durst nach Wahrheit verloren. Das Lernen ist dann ein Bepacken und Belasten,

* Obige Regel liegt eigentlich schon in Nr. 4; aber wir haben unsere Gründe, sie noch besonders aufzustellen. — Anm. **Diesterwegs** (4. Aufl.).

** Wenn ich nur wüßte, wie es zu machen, — sagt **Lichtenberg** — daß die Schüler alles ihnen Unbegreifliche nicht fassen (dem Wortlaute nach behalten). — Anm. **Diesterwegs** (4. Aufl.).

nicht wie es sein sollte, ein Befreien. „Die Wahrheit wird euch frei machen.“ Wir machen unsere Schüler dumm, bornieren sie; viele unserer Schulen (ich habe der ketzerischen Gedanken noch sehr viele) sind Verdummungsanstalten, die Schüler kommen in geistiger Hinsicht mehr geschwächt, als gestärkt heraus. Das kommt von dem Anlehren des Unverstandenen, von dem Aufnötigen des Unverständlichen. Ich denke hauptsächlich an den Religionsunterricht, wie er gäng und gäbe ist, wie er wieder gäng und gäbe geworden ist. Nicht auf die Schullehrer fällt alle Schuld, den Hauptanteil daran haben andere, auch nötigende oder zu nötigen scheinende Umstände. Unsere Kinder werden oft mit dem zwölften, zehnten, ja neunten Jahre dem Unterricht entzogen. Da will man ihnen denn doch gerne Lebensbrot mit auf den Weg geben, hoffend, wenigstens sich damit getröstend, das fortgesetzte Leben werde die nötige Klarheit noch bringen. Meist ist es eitel Täuschung. Der Geist hat die Natur des Magens. Was er nicht gleich zu verdauen anfängt, verdaut er gar nicht; es verdirbt ihn. Darum halten wir fest an der Regel: der Schüler muß fassen, was er lernen soll. Deshalb sind die Eigenschaften der Klarheit, Deutlichkeit, Bestimmtheit (die Faßlichkeit des Unterrichts) virtuose Eigenschaften des Lehrers. Nur zu häufig wird unter uns Unverständlichkeit mit Tiefe verwechselt. Die Mehrzahl der deutschen Studenten macht es so. (Dies giebt etwas zu denken.) Was sie leicht fassen, achten sie nicht; aber was unmenschlich unverständlich ist, das steht bei ihnen hoch. Die Beispiele liegen vor jedermanns Augen. Wir Elementarlehrer wollen dazu nichts beitragen. Was nicht klar gemacht werden kann, ist in der Regel auch nicht wahr, gehört wenigstens nicht für unsere Schüler. Die Gegner dieser Maxime sprechen emphatisch von Geheimnissen. Der Verständige vermutet — in der Regel mit vollem Recht — innere Widersprüche. Was einen inneren Widerspruch enthält, nennen sie (jene Lehrer) tief. Der Lehrer denke über diese Theses nach: 1. Jeder unverständliche Satz, welcher gelernt wird, schadet; 2. jedes unveränderliche, nicht in den Fluß der fortschreitenden Bildung eingehende Dogma drückt den Geist; 3. es ist unverantwortlich, dem Schüler unverstandene oder gar unverständliche Sätze nachsprechen zu lassen. Doch genug, die Mohren werden auch wir nicht weiß waschen. Aber wir halten fest an der Liebe zum Klaren und einfach Wahren.]

10. Sorge dafür, daß die Schüler alles behalten, was sie gelernt haben!

Es ist unverantwortlich, wie vielfach und wie stark in dieser Beziehung noch gesündigt wird. Wie vieles müssen die Schüler in den unteren und mittleren Klassen noch lernen (vom Auswendiglernen ist die Rede), welche Mühe und Qual macht es den meisten, und, wenn

sie die Schule verlassen, ist bereits das meiste wieder vergessen. Ist es zu verantworten? Nein, es ist nicht zu verantworten. Darum 1. laß nie etwas lernen, was nicht lebenslang behalten zu werden verdient; 2. sorge dafür, daß es auch wirklich behalten wird,* und daß es die Schüler als unverlierbares Eigentum mit ins Leben nehmen! Es geschieht, wenn du wöchentlich eine Stunde auf wortgetreues, mündliches, akzentvolles Wiederholen verwendest. Dann nehmen die Schüler einen Schatz von Sprüchen, Liedern und Gedichten mit aus der Schule, dessen sie sich noch im Alter erfreuen. Scheue die kleine Mühe nicht! Sie wird dir leicht, wenn du — was überall verlangt werden muß — selbst kannst, was die Schüler lernen sollen. Aber freilich, wenn du die Schüler nicht ohne Buch „überhören" kannst, so erscheinst du ihnen als das, was du bist, ein lebendiger Widerspruch, ein Quälgeist, ein Tyrann!

Alles, was gelehrt und gelernt worden — wir haben gesehen, daß nur Wesentliches, Unentbehrliches gelernt und folglich gelehrt werden darf — muß dem Schüler unverlierbar angeeignet werden, sodaß es ihm in jedem Augenblick zu freier Verwendung vorliegt. Dies gilt zuoberst von allen den Gegenständen, in welchen das Folgende auf dem Vorhergehenden ruht, von den systematischen 2c., z. B. von der Mathematik und den fremden Sprachen. Aber es gilt überall. Der Schüler soll nichts lernen, was er wieder vergißt. Was für so wichtig gehalten wird, daß man ihm zumutet, es auswendig zu lernen, darf ihm nicht wieder verloren gehen; was der kleine Mensch z. B. in Sexta gelernt hat, muß ihm in Prima so zu Gebote stehen, als habe er es gestern gelernt. Dafür zu sorgen, ist der Schule Pflicht. Es nicht zu thun, ist Gewissenlosigkeit. Zu meinen, daß trotz des materialen Verlustes der formale Gewinn der Stärkung des Gedächtnisses bleibe, ist Wahn; die Gedächtniskraft haftet an den

* Aber, wie sich von selbst versteht, sorge auch dafür, daß deine Schüler das Auswendiglernen können, d. h. die rechte Art wissen, wie man lernt. Es ist unglaublich, wie Schüler sich quälen. Einige Regeln: 1. Schärfe die Aufmerksamkeit deiner Schüler; 2. mache die Sachen anschaulich, möglichst anschaulich und lebendig; 3. mache sie aufmerksam auf die Ordnung der Vorstellungen (nach ihrem Verhältnis, nach der Zeit, dem Raume 2c.); 4. verknüpfe die neuen Vorstellungen mit anderen, schon bekannten und geläufigen; 5. erneuere sie von Zeit zu Zeit 2c.! — Außerdem meine man nicht, daß es allgemeine Übungen des Gedächtnisses gebe, woran die noch halten, welche auf Gedächtnisübungen besonderen Wert legen. Wie Beneke nachgewiesen hat, existiert auch das Gedächtnis nur in den Spuren von Vorstellungen, welche in ihm einzeln begründet werden. „Es giebt kein allgemeines Gedächtnis von einer gewissen Stärke, Leichtigkeit der Auffassung, wie keine allgemeine Einbildungskraft 2c.; sondern jede Anlage ist nur Anlage für das ihr Vorgebildete und für dasjenige, in welches sie als Bestandteil eingehen kann." (Beneke.) — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

Stoffen, geht mit ihnen verloren. Lernen und — vergessen lassen, ist Ruin des Gedächtnisses. Wer alles vergäße, hätte auch das ganze Gedächtnis verloren. Darum muß das Gelernte so oft wiederholt und von neuem vorgenommen werden, daß es nicht wieder verloren geht; folglich muß es immer wieder aufgefrischt werden. So mit den Sprüchen, Liedern und Gedichten, so mit dem Lateinischen und Französischen und so mit allem. Etwas Gelerntes oder Erlerntes behalten, ist wichtiger, als etwas Neues zulernen und jenes darüber vergessen. Die Geistes- und (wohlgemerkt!) Charakterschwäche vieler Schüler und Erwachsenen rührt davon her, daß sie allerlei halb, nichts recht wissen. Recht wissen heißt: es jeden Augenblick zur Hand haben, frei damit schalten und walten können. Der Lehrer eines Gegenstandes in einer höheren Klasse muß daher alles das im Kopfe haben, was die Schüler in einer niederen von dem Objekte gelernt haben, und es anwenden. Was ist daher von einer Schule zu halten, in welcher kein Lehrer sich um den anderen bekümmert, jeder den Gegenstand auf seine Weise, wie es beliebt ist und wie man sich dessen rühmt (!), traktiert? (Die loci memoriales Rudhardts oder andere (besser gewählte) finden mit darum so vielen Widerpart.)*)]

[11. **Nicht abrichten, nicht ad hoc erziehen und bilden, sondern die allgemeine Grundlage zur Menschen-, Bürger- und Nationalbildung legen!**

Dieser Grundsatz liegt zum Teil schon in früheren, aber er erfordert eine eigene Auseinandersetzung.

Es ist überall von der allgemeinen Schulbildung, nicht von der Bildung zu speziellen Berufsgeschäften die Rede. Die letztere ist Bil-

* „Die Wiederholungen verhalten sich in der Kraft ihrer Wirkungen nach den Entfernungen. Dieses in der Lehrkunst bisher nur wenig oder unbewußt angewendete Gesetz ist von höchster Wichtigkeit. Es geht sowohl auf das Gefühls-, Willens-, als Erkenntnisvermögen. Wer keine Neigung zum Kartenspiel hat und dasselbe jährlich einmal spielt, wird nicht leicht eine Neigung dafür in sich hervorrufen. Spielt er jeden Monat einmal, so erregt es schon leichter seine Neigung; wiederholt er das Spiel wöchentlich, dann noch leichter; wenn er aber gar täglich das Spiel wiederholt, so kann es gar nicht fehlen, er ruft eine Neigung für das Kartenspiel hervor. — Läßt man einen Knaben eine Seite eines Buches auswendiglernen, so muß er notwendig das Lernen derselben wiederholen. Halten wir ein bestimmtes Maß, etwa dreißig Wiederholungen, für nötig zum Behalten dieser Seite, so wird der Knabe, wenn er sie alle drei Wochen einmal wiederholt, etwa ein Jahr für diese Wiederholungen nötig haben, und — er wird die Seite vielleicht noch nicht auswendig wissen. Wiederholt er es jede Woche einmal, so wird er ein halbes Jahr ungefähr brauchen und schwerlich auswendig wissen, vorausgesetzt, daß er keine Wiederholungen dazwischen in Gedanken vornimmt. Nimmt er dreißig Tage zu den Wiederholungen, dann wird es wahrscheinlich gelingen, die Aufgabe zu lösen. Am sichersten aber wird sie gelöset, wenn die dreißig Wiederholungen unmittelbar hintereinander folgen, vor-

dung zu einem Stande. Die deutsche Pädagogik verwirft sie, verwirft z. B. die Kadettenanstalten. Sie verlangt zur Grundlage jeder künftigen Bildung zu Spezialitäten allgemeine Menschenbildung, sie nennt die Vorausnahme jener vor dieser Abrichtung, Erziehung ad hoc. Sie rechnet auch zur Abrichtung die Aufnötigung von Dingen, Grundsätzen und Gewöhnungen, welche nur Wert haben und Wahrheit enthalten, wenn sie in dem Individuum Ergebnis eigener Überzeugung sind. Die deutsche Pädagogik verlangt erst Bildung zum Menschen, dann zum Bürger und zum Mitglied der Nation; erst der Mensch, dann der deutsche Bürger und der Berufsgenosse, nicht umgekehrt. Allgemeine Grundlagen für jede später sich entwickelnde Spezialität. An der Entwickelung der Naturkörper, der Kristalle, der Pflanzen und der Tiere, sowie der Weltkörper aus unbestimmten Zuständen und Massen zu immer bestimmteren Daseinsformen haben wir ein Vorbild. Die Entwickelung der Sprachen folgt demselben Gesetze, das wir auch in der naturgemäßen Bildung des einzelnen Menschen und des ganzen Menschengeschlechts entdecken. Das Legen dieser allgemeinen Grundlagen ist die Regel für alle wahre Bildung. Auf ihnen und aus ihnen erheben sich die determinierteren Zustände und Bildungsformen. Alles Wissen ist demgemäß immer weiter und weiter auszubilden. In den Irrtum, daß damit das wissenschaftlich Allgemeine, das Abstrakte für den ersten Unterricht gefordert werde, kann derjenige, welcher alles Frühere gefaßt hat, nicht mehr verfallen. Wir verlangen, um unsere Ansicht an den zwei Gebieten, in welchen am meisten gegen den aufgestellten Grundsatz gefehlt wird, zu verdeutlichen, zum Anfang des Religionsunterrichts nicht kirchlich-konfessionellen Unterricht, sondern wir verwerfen denselben. Er ist eine Spezialität,

---

ausgesetzt, daß nicht Unlust, Überdruß, Zerstreuung die Wirkungskraft dieser zusammengerückten Wiederholungen schwächt oder vernichtet." „Durch die Anwendung dieses Gesetzes hat die Lehrkunst es in der Gewalt, sowie Neigungen hervorzurufen und zu stärken, so auch das Gedächtnis zu bereichern und zu stärken — die kontinuierende Methode (besser das kontinuierende Verfahren; denn eine Lehrmethode ist es nicht). Diese Methode verlangt, daß der Unterricht, das Arbeiten, der Fleiß in jedem einzelnen Zweige des Unterrichts so viel als möglich zusammengerückt werde." (Professor Braubach in Magers Revue 1843, Heft 6.) Dieses geschieht, indem man immer nur einen neuen Gegenstand in derselben Zeit beginnt, diesem die Hauptkraft zuwendet, während man die übrigen nebensächlich betreibt ꝛc. Obiges Gesetz muß so ausgedrückt werden: Die Wiederholungen stehen inbetreff ihrer Wirkungeu mit den Längen der Zeitabschnitte, in welchen sie eintreten, im umgekehrten Verhältnisse. Und ihm reiht sich dieses an: Die Fortschritte, welche die Schüler in einem Gegenstande machen, stehen nicht nur im geraden Verhältnisse mit der Menge der Stunden, welche ihm gewidmet sind, sondern auch im geraden Verhältnisse mit der Konzentration derselben in kürzere Zeitabschnitte. — Alles cum grano salis. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl).

ein Art- oder Parteiunterricht. Wir fordern als Grundlage jedes künftigen, spezielleren Unterrichts Anregung des religiösen Sinnes, des religiösen Gemütslebens, gemeinschaftlich für alle Kinder der Nation, ganz abgesehen davon, ob sie sich in reifem Alter zu einer Konfession halten werden und zu welcher. Kindern Glaubensbekenntnisse vorsprechen und sie zur Annahme derselben nötigen, bevor sie zu irgendeiner Beurteilung derselben die Reife besitzen, ehe das Bekenntnis der Ausdruck eigener, freier Überzeugung sein kann, ist Abrichtung, Erziehung ad hoc, ist Gewaltthat und Zwang. Dasselbe verwerfende Urteil muß über die Aufnötigung politischer Parteiansichten gefällt werden. Also weder bestimmt beabsichtigte Erziehung zu einer speziellen Staats- und Verfassungsform, sie sei nun absolutistisch-monarchischer, oder konstitutioneller, oder demokratischer, oder anderer Art, noch Aneignung bestimmter Zeitbestrebungen innerhalb einer dieser Formen, von welchen man nicht wissen kann, ob sie morgen noch existieren. Der Jugendunterricht hat es mit dem allgemein Menschlichen, mit der allgemeinen Menschenbildung, die in allem Wesentlichen dieselbe ist, auf der ganzen Erde zu thun. Der Jugendlehrer als *solcher* hat, so wenig wie der Regent als solcher, eine konfessionelle Richtung, er ist auch kein politischer Parteimann, er darf es nicht sein. Die Erziehung und Bildung, die er giebt (besser: veranlaßt), zur Religiosität wie zur Politik, ist ganz anderer Art, ist grundlegend für jede Art speziellerer Ausbildung, ist diese nicht selbst. In den Grundanlagen des Menschen liegt die Richtung zu religiöser Weltanschauung und Lebensrichtung, sowie die Richtung zu freien Daseinsformen überhaupt. Der durchgebildete Mensch ist ein religiöses, ist ein politisch freies Wesen. Zur Erreichung dieser Ziele wirkt der Lehrer weit weniger durch positive Veranstaltungen und Lehren, als durch sein ganzes Thun. Religion ist in allem, in der Disziplin wie in allen Doktrinen, in des Lehrers Leben wie in seiner Lehre. Er leitet den Schüler an, sich durch die Arbeit von der Roheit und Unkultur zu befreien. Nicht durch Worte und nachgesprochene Sätze, nicht durch nachgeahmte äußere Gebräuche, sondern durch Thätigkeit wird man ein freier Mensch. Auf Herausbildung eigener Überzeugung in religiösen wie in politischen Dingen durch die Natur der Dinge selbst und durch das eigene Leben legt es der Lehrer überall an. Je freier der Mensch sich bewegen kann, je weniger er durch Formeln und Einrichtungen abgehalten wird, seine Anlagen, Vermögen und Fertigkeiten in Thätigkeit zu setzen, desto glücklicher fühlt sich der Mensch. Nur die aus eigener, freier Überzeugung hervorgegangene religiöse Ansicht hat Wert, nur die der Natur des Menschen zusagende Gewöhnung an den freien Gebrauch der Kräfte sichert die Neigung des Menschen zu freien Institutionen für das ganze Leben. Ohne

diese ist und bleibt alle religiöse und politische Bildung Abrichtung, Dressur, Erziehung ad hoc.*]

[12. Gewöhne den Schüler ans Arbeiten, mache es ihm nicht nur lieb, sondern zur anderen Natur!

Es ist ein logischer Fehler, davon noch besonders zu sprechen, es liegt in allem Früheren, es liegt im Prinzip der Selbstthätigkeit. Aber was kann es helfen, wenn man wahrnimmt, daß alles Reden nicht fruchtet! Muß man da nicht glauben, immer noch nicht deutlich genug gewesen zu sein? Darum, trotz aller logischen Fehler: Es ist nicht genug, daß der Schüler aufmerksam sei, den Lehrstoff aufnehme, behalte und ihn wiedergeben könne, laß den Schüler arbeiten, selbstthätig arbeiten, gewöhne ihn so, daß er gar nicht anders wisse, als daß er selbst mit eigener Kraft sich die Sachen aneignen, selbst denken, selbst suchen, sich selbst an den Stoffen versuchen, seine schlummernden Kräfte herausarbeiten, sich zu einem ausgeprägten Manne herausbilden müsse! Wie hat man ehemals und bis zum heutigen Tage gesprochen und gehandelt! Aus sich selbst vermag der Mensch nichts, er ist ohnmächtig zu allem Guten und „geneigt zu allem Bösen“, er muß sich von seinen bösen Neigungen, seinen Untugenden erlösen lassen, und

* Zweck und Ziel aller Erziehung ist die allgemeine Menschenbildung. Der oberste Grundsatz in Beurteilung dessen, was zur allgemeinen Menschenbildung gehört, ist der pädagogische, nicht der christliche, noch weniger der theologische. Der zweite Gesichtspunkt ist der nationale, nicht der konfessionelle. Der konfessionelle Unterricht ist Parteiunterricht, gehört daher weder zur Grundlage des allgemein menschlichen, noch des nationalen Unterrichts. Die Erziehung oder Bildung zum Christentum ist insoweit die allgemein menschliche, als das Christliche mit dem allgemein menschlichen eins ist. Den Grund aller Nationalbildung bildet die Einheit der Glieder der Nation — in dem Wesen deutscher Bildung, Gesinnung, Gewohnheit, Erkenntnis und Sitte. Überwiegt „christliche“ Bildung die allgemein menschliche im Widerstreit beider; stimmt die konfessionelle weder mit der allgemein christlich-menschlichen, noch mit der national-einheitlichen Bildung überein: so entsteht statt der allgemein pädagogischen Erziehung und Bildung die Abrichtung, die Dressur. Die Grundlage aller Bildung, die allgemein menschliche, ist allen Kindern des Erdballs gemeinschaftlich. Die nationale Bildung ist allen Kindern derselben Nation gemeinschaftlich. Die Volks-Jugendbildung, welche in der Vereinigung und Durchdringung der allgemein menschlichen und nationalen besteht, ist die eine und gleiche für die gesamte Jugend der Nation. Die öffentliche Volksschule, welche den Grund zur Jugendbildung zu legen hat, vereinigt alle Kinder des Volkes ohne Unterschied des Standes und der künftigen Bestimmung. Trennung der Kinder in der öffentlichen Volksschule nach Rang, Stand und Konfession der Eltern, nach der künftigen Bestimmung der Schüler gefährdet die allgemeine Bildung zur Humanität, die Erziehung zur Nationalität, die Gesinnung des wahren Christen (Christenmenschen). Aus der kleinen Schrift: Zur Lehrerbildung ꝛc. Von A. D. Essen 1849, Bädeker. (5 Sgr.) — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

was er menschliche Tugenden nennt, „sind nichts als glänzende Laster". Allsonntäglich, wo nicht allabendlich, betete man ihm die Litanei von seiner grundmäßigen Verdorbenheit vor, man gab ihm alle möglichen Laster schuld, man ermahnte ihn im Widerspruch mit den eigenen Lehren zur Besserung — aber es blieb beim Alten, und am nächsten Sonntage (jeder wußte das vorher) erhob man wieder dieselbe Litanei und so fort bis an des Lebens Ende!

In diese Zeiten — das ist charakteristisch — fällt das stille Lob der Trägheit, Faulheit und Nichtsthuerei. Nichts zu thun zu haben, schien der Gipfel alles irdischen Glücks, und wer Stunden-, Tage-, Wochen- oder gar sein Lebenlang betete, war der Heiligkeit am nächsten. Der Wert, der Preis und das Glück der Arbeitsamkeit war nicht erkannt, noch weniger wußte man, daß der Mensch nur durch Anstrengung seiner eigenen Kräfte, d. h. nicht durch andere, sondern lediglich aus und durch sich selbst, ein wahrhaftiger Mensch werde. Sogenannte freie Beschäftigungen ließ man sich allenfalls gefallen; aber wer sich zu seinem Lebensunterhalt körperlichen Thätigkeiten unterziehen mußte, durfte darauf rechnen, zu den Parias gerechnet zu werden. Der Wert der Arbeit, die Notwendigkeit der Arbeit, nicht bloß zur Erhaltung des Menschengeschlechts, sondern zur Menschwerdung, wurde nicht erkannt.

Preis darum unserer Zeit, daß diese ungeheuere Verirrung endlich überwunden ist, daß man angefangen hat, den Wert der Arbeit anzuerkennen und den arbeitsamen Menschen als solchen zu achten, gleichviel, welcher Art seine Arbeit ist. Die Folgen dieser Anerkennung werden unermeßlich sein.

Mit diesem Umschwunge steht die pädagogische Ansicht in Verbindung, daß der junge Mensch nur etwas werde durch Anstrengung seiner Kräfte, daß es des Erziehers oberste Aufgabe sei, den Zögling zu veranlassen zur Herausarbeitung seines Selbst. Dieser Überzeugung entstammen die obigen Regeln.

In ihnen wird nicht nur die Ungeneigtheit zur Thätigkeit, das Widerstreben gegen dieselbe, sondern alles passive Verhalten des Schülers, alles mit mehr oder weniger Passivität verbundene sogenannte Lernen (im herkömmlichen Sinne des Wortes sollte man dasselbe aus dem Wörterbuche der Pädagogik verbannen!) verworfen. Sie verlangen nicht bloß, daß der Lehrer dem Schüler „Lust zum Lernen" mache, sondern daß er überall seine Kräfte in Anspruch nehme, ihn bethätige, ihn so behandle, daß er gar nicht auf den Gedanken komme, er besuche in irgendeiner anderen Absicht die Schule, als darin zu arbeiten. Die Schule war ehemals ein Bethaus, eine Kinderkirche, dann wurde sie eine Lernanstalt, beides mag sie, wohlverstanden, bleiben; sie soll aber auch und zumeist ein Arbeitshaus, der Lehrer

ein Arbeitsmann, der Schüler ein Lehrling sein. Dazu gehört, daß der Lehrer ein Meister in der Arbeit sei, die Stoffe beherrsche, sie nach dem Bedürfnis der Schüler auszuwählen und zu bearbeiten, dieselben zu rüstigem Mitarbeiten zu veranlassen wisse. Vergleiche man mit dieser Aufgabe das bis heute in vielen Schulen herkömmliche Auswendiglernen von Sprüchen und Gesangbuchliedern ohne alle Verbindung mit dem Unterricht, ohne irgendwelche Anwendung! Halte man dagegen die von Jacotot ausgehende Anleitung zur vollständigen Verarbeitung irgendeines Lese- und Lernstoffes, halte man dagegen die musterhafte, aber von wie vielen erkannte und befolgte Art Josef Schmidts, die Formenlehre zu betreiben! Diese letzteren Beispiele veranschaulichen, was wir meinen. Nachdem sie der Welt bekannt geworden, möchte man an dem Fortschreiten der Lehrer verzweifeln, wenn man erfährt, was noch in Schulen, niederen wie höheren, geschieht, erfährt, daß Lesestücke und Regeln ohne jedwede Anwendung auswendig gelernt und — natürlich — wieder vergessen, daß die Raum- und Zahlenlehre diktiert und „gelernt“ wird! —

Laß den Schüler arbeiten, mit den Händen, wie mit der Zunge und dem Kopfe! Veranlasse ihn, die Stoffe zu verarbeiten, mache ihm dieses zur Gewohnheit, daß er es nicht anders weiß, daß er unruhig wird, wenn es nicht geschieht, daß er es in sich selbst vollzieht! Wie kein anderer für ihn, d. h. zu seinem Vorteil, essen, trinken und verdauen kann, so kann auch kein anderer für ihn denken, für ihn lernen, kein anderer kann in irgendeiner Beziehung sein Stellvertreter sein. Er ist er selbst. Was er sich nicht selbst erwirbt und erarbeitet, das ist er nicht und das hat er nicht. Das sind Sätze so klar wie das Sonnenlicht, und dennoch handeln Tausende so, als existierten sie nicht. Ein ernster Mahnruf an sie zur Besinnung ist darum auch jetzt noch an der Zeit. —]

13. Berücksichtige die Individualität deiner Schüler!*

Gleichheit vor dem Gesetze ist ein großer Gedanke. Er gilt auch in der Schule, denn die Schule soll fürs Leben vorbereiten. Auch giebt es eine Gleichheit in der Behandlung aller Schüler inbetreff der Unterrichtsmethoden. Insoweit die Natur der Kinder die eine und gleiche ist, und die Methode dem Entwickelungsgesetze derselben und dem Gegenstande entspricht, in so weit werden alle auf die eine und gleiche Weise unterrichtet. Aber doch giebt es auch hier schon Verschiedenheiten, Wendungen, Besonderheiten, welche die Eigentümlichkeiten der Kinder in Anspruch nehmen. Das eine Kind ist mehr dem Begriffe, das andere mehr der Anschauung zugänglich, ein drittes

* Dies ist § 7 in der 2. Aufl.

faßt eine Wahrheit mehr in einem Bilde oder in einer Geschichte auf[, es giebt theoretische und es giebt praktische Köpfe]. In dieser Beziehung hat man die Verschiedenheiten der kindlichen Natur zu achten und ihrer eigentümlichen Entwickelung Vorschub zu leisten. Nicht alle können und sollen eins und dasselbe werden und leisten.

Diese Berücksichtigung der Individualität wird noch mehr in Anspruch genommen inbetreff der Unterrichtsstoffe, sowohl was die Quantität der einzelnen, als auch was die Qualität der verschiedenen Lehrgegenstände betrifft. Es ist eine ungerechte Forderung, daß alle Schüler in demselben Gegenstande gleiche Fortschritte machen und gleichviel lernen sollen. Einem Kinde mit schwachem Gedächtnis muß nicht zugemutet werden, was ein anderes mit starkem Gedächtnis vollbringt. Wer mehr theoretische als praktische Anlagen hat, kann, ohne Tadel zu verdienen, in theoretischen Dingen raschere Fortschritte machen, als in praktischen. Kurz, man verlange nicht alles von allen in gleichem Maße! Wenn ein Kind in den Hauptgegenständen fortschreitet, so kann man geringere, langsamere Fortschritte in anderen Dingen zulassen. Die Lehrer zu leichtsinniger Nachsicht ermuntern wollen, kann unsere Absicht nicht sein. Aber je mehr man heutzutage von den Schülern verlangt, desto mehr thut es not, dafür zu sprechen, daß die individuelle Freiheit und individuelle Entwickelung nicht unterdrückt werde. Diese Bemerkung trifft mehr die höheren Schulen als die Volksschulen, weil diese nur das allgemeine Bildungsmaterial ihren Schülern aneignen wollen, jene aber den Knaben und Jüngling oft mit einer solchen Masse von Lernstoff überschütten, daß man mit Recht für die fröhliche, selbst für die gesunde Entfaltung und eigentümliche Entwickelung fürchtet.

Anmerkung. Der letzte Satz ist, seitdem Lorinser am 1. Januar 1836 seinen allbekannten Aufsatz losließ, von allen Seiten besprochen worden. Man bezielte die Gymnasien. Der Streit hat leider nicht die rechten Früchte getragen.* Die Volks- und Bürgerschulen und die Schullehrerseminarien blieben aus der Untersuchung oder wurden nur gestreift. Aber auch sie, wenigstens manche, bedürfen der Warnung, nicht alle Zeit ihrer Schüler und Zöglinge mit dem Lernen in der Schule in Anspruch zu nehmen, und dem Leibe sein Recht widerfahren zu lassen. [Die armen Mädchen können einen recht dauern.] Nicht von einer Rehabilitation des Fleisches ist die Rede, sondern von allseitiger, gesunder und frischer Ausbildung — mens sana in corpore sano. Wir leiden an Überschätzung des Wissens. Nirgends sollte es das Erste und Höchste sein. Für viele Menschen wäre es besser, wenn sie weniger wüßten, und dafür mehr wollten. Denn die Masse des Wissens macht in der

* 2. Aufl.: „Der Streit hat schon, wenn auch meist in der Stille, seine Früchte getragen.“

Regel dumm. An kraftvollen, energischen Menschen haben wir Mangel. Arbeiten wir dieser Einseitigkeit unter uns nicht vor — durch Erfüllung der Schüler mit Lernmassen!! Es muß ein Spielraum bleiben für die frei sich entwickelnde Kraft.

In dem Bisherigen glauben wir die wichtigsten allgemeinen didaktischen Regeln inbetreff des zu erziehenden Subjekts aufgestellt zu haben, ohne daß es nötig erschiene, dem etwa übersehenen Einzelnen noch weiter nachzuspüren. Die Summa ist:

Der wahre Erzieher erstrebt die naturgemäße, in sich harmonische Bildung seines Zöglings und zwar: Entfaltung, Entwickelung (Enukleation) seines Innern durch Erregung, Richtung; nicht: Anhäufung von Lernmassen (Konglomeration); Evolution, organische, nicht mechanische Bildung; vielseitige, nicht einseitige Bildung! Darum nicht bloß individuelle (Kultur), sondern auch soziale (Zivilisation); nicht bloß allgemein menschliche, sondern auch nationale — mit einem Worte wahre Bildung!

---

2. Regeln für den Unterricht inbetreff des Lehrstoffs, des Objekts.

1. Verteile den Stoff jedes Lehrgegenstandes nach dem Standpunkte und den (oben angedeuteten) Entwickelungsgesetzen des Schülers!

In der Wissenschaft kann der Stoff als Zweck angesehen, die Darstellung nach rein objektivem Gesichtspunkte gewählt werden, nicht aber in dem Unterricht der Jugend. Er ist nichts weiter als ein Mittel zur Bildung bestimmter Individuen. Er muß sich daher auch nach dem Standpunkte und der Entwickelung derselben bequemen. Der formale Gesichtspunkt herrsche überall vor! Es gilt nicht um das Wissen an sich, noch weniger um ein vollständiges, systematisches Wissen (wie beim Gelehrten), sondern um die Enwickelung und Bildung. [Hoffentlich ist dieses alles oben ausführlich genug dargethan.*]

* Noch vernehme der Leser, wie sich Herr Professor Braubach (Magers Revue 1843, Maiheft) über objektive und subjektive Methode erklärt! „Es giebt eine zweifache Methode des Unterrichts: 1. eine objektive, 2. eine subjektive. Die Gegenstände des Unterrichts sind ihrer Natur nach sehr verschieden voneinander. Welcher Unterschied in der Wissenschaft der Moral und in der Wissenschaft der Mathematik; welcher Unterschied zwischen der Lehr- und Zeichenkunst: das eine greift in den kombinierenden Verstand, das andere in das ästhetische Gefühl! Jeder Gegenstand des Lehrens und Lernens hat einen eigentümlichen Charakter, eine besondere Natur, wodurch er sich von anderen

2. **Verweile vorzüglich bei den Elementen!**

Dieses gehört zur Gründlichkeit und bedingt jedes sichere Fortschreiten. Wer den Grund nicht recht legt, muß entweder immer an ihm flicken, oder er muß den Einsturz des ganzen Gebäudes fürchten. Jede Oberflächlichkeit und flüchtige Behandlung der wahren Elemente eines Gegenstandes rächt sich unausbleiblich. Stets muß man zu ihnen zurückkehren; der sichere Fortschritt ist sonst unmöglich, die Schüler tappen unsicher umher, verlieren dadurch das Zutrauen zur Sache und zum Lehrer und damit alle Lust und Freudigkeit am Lernen. Die

---

Gegenständen derselben Klasse unterscheidet. Will man einen Gegenstand seiner Natur und seinem Charakter nach kennen lernen, so muß man ihn studieren. Wer den Charakter, die Natur der Mathematik will kennen lernen, muß die Mathematik studieren; aber nicht jeder Rechen- und Sprachmeister kennt die Natur und den Charakter, d. h. den Geist der Sprache und der Mathematik. Wer auf das Denken, auf das Fühlen und auf das Wollen des Menschen einwirken will, muß den Menschen studieren. Aus der Natur des zu unterrichtenden Gegenstandes und aus dem psychologischen Standpunkte des Lehrlings, sowie überhaupt aus dem Verhältnisse der beiden gegeneinander geht eine bestimmte Art und Weise hervor, nach welcher dieser Lehrgegenstand gelehrt werden soll und muß, wenn er auf die fruchtbarste Weise dem Lehrling angeeignet sein soll. Man kann eine Wissenschaft oder einen Lehrgegenstand vortragen ohne Rücksicht auf den psychologischen Standpunkt des Lernenden, oder ohne Rücksicht auf das Verhältnis des Lehrgegenstandes zu der geistigen Thätigkeit des Menschen überhaupt, und man kann dann verschiedene Arten und Weisen aufstellen, nach welchen die Natur des Gegenstandes seine Behandlung zu erlauben scheint. Eine aus der Natur der Wissenschaft oder des zu lehrenden Gegenstandes hervorgehende Art und Weise des Lehrens bildet die **objektive Methode**. Die **subjektive Methode**. Diese Methode beruht in dem psychologischen Talente des Lehrers. Sowie der edelste Mensch der beste Erzieher zum Edlen ist, so ist derjenige der beste Lehrer, welcher den richtigsten und schärfsten psychologischen Blick hat. Ein Lehrer, der irgendeine Wissenschaft, irgendeinen Lehrgegenstand auf das vollkommenste versteht, der denselben in allen seinen Teilen zu handhaben weiß, kann dennoch ein schlechter Lehrer sein, und wenn er auch einen glänzenden Vortrag hätte. Er wäre ein schlechter Lehrer, wenn er nicht in jedem Augenblicke des Zweifelns bei dem Lehrlinge, denselben an demjenigen Punkte psychologisch zu ergreifen wüßte, wo auf das kürzeste und sicherste der Zweifel gehoben, die Dunkelheit entfernt, das Unverstandene verständlich würde. Dieses psychologische Talent des Lehrers, das Eingehen in die Seele des Lehrlings, das jedesmalige Eingreifen in den Punkt, den der jedesmalige, augenblickliche psychologische Standpunkt darbietet in jedem einzelnen Mißverstande, bei jeder einzelnen Dunkelheit, bei jedem Nichtverstehen, bildet die subjektive Methode. Es geht daraus hervor, daß dieselbe besser und schlechter sein kann, und daß sie ganz und gar in dem Geiste des Lehrers beruht. Die subjektive Methode ist besonders wichtig bei schwerer zu fassenden Lehrgegenständen; die daraus hervorgehende Ermüdung und darauf folgende Abneigung gegen dieselbe haben in der Regel ihren Grund in dem Mangel psychologischen Blickes bei dem Lehrer, also in dem Mangel einer guten subjektiven Methode." — **Anm. Diesterwegs** (4. Aufl.). Vgl. II, 3 uns. Auswahl.

tüchtigsten praktischen Lehrer üben daher die Elemente ihren Schülern so fest ein, daß es wie Pedantismus aussieht. Sanguinische Anfänger dagegen eilen von einem zum anderen, durchfliegen alles, haben aber nachher ihre Eile bitter zu bereuen. So ist z. B. ein gründlicher Unterricht in der lateinischen Sprache ohne streng grammatischen Unterricht unmöglich; desgleichen der arithmetische ohne die gründlichste Bekanntschaft mit den Grundoperationen, der Schreibunterricht ohne vollkommene Übung in den Grund- und Haarstrichen rc. rc.

3. **Gehe bei der Begründung abgeleiteter Sätze häufig auf die ersten Grundvorstellungen zurück, und leite jene aus diesen ab!**

Begreiflicherweise gilt diese Regel vorzugsweise von rationellen Gegenständen, z. B. in der Raum- und Zahlenlehre. Steht man in einem systematischen Unterrichtsgegenstande an dem zwölften Satze, der sich aus dem elften, welcher vorhergegangen ist, ableiten läßt, so thut man recht, wenn man ihn aus demselben entwickelt. Aber es gewährt eine vollständigere Einsicht in das Wesen des einzelnen Satzes und besonders des Zusammenhanges], wenn der zwölfte Satz aus dem ersten ursprünglichen Satze abgeleitet wird[, vorausgesetzt, daß dieses möglich ist]. Auf die Zahlenlehre angewandt, hat man daher die abgeleiteten Zahlvorstellungen häufig auf die Grundvorstellung der Einheit (der Eins) zurückzuführen. Dieses gewährt einen ganz vorzüglichen Grad der Klarheit und Gewißheit.

Aber freilich braucht es nicht immer zu geschehen, wie es auch nicht immer geschehen kann. Denn auch abgeleitete Sätze gewinnen im Bewußtsein allmählich die Anschaulichkeit ursprünglicher Sätze und es würde mitunter eine unnötige Zeitverschwendung sein, wenn man *immer* den Ausgangspunkt von dem Zentrum nehmen wollte; aber die Richtigkeit der Regel selbst wird niemand bestreiten, obgleich sie, so viel uns bekannt, bisher noch nirgends aufgestellt worden ist. Sie ist eine Folge der wahren Elementarmethode, deren Unterschied von (sogenanntem) wissenschaftlichem Verfahren von so vielen nicht begriffen ist. [In dem Elementarunterricht kommt es überall auf die Grundlegung einer festen Basis an. Der Gedanke des Auferbauens „auf der breitesten Grundlage“ hat auch hier eine Wahrheit.]

4. *Verteile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleine Ganze!*

Durch diese Abstufung wird der unter 1. angegebene Zweck erreicht, der Schüler lernt den Gegenstand übersehen; die kleinen Ganzen bezeichnen die Ruhepunkte, wo eine Übersicht gewonnen, eine Wiederholung angestellt werden kann, und sie sichert den methodischen, plan-

mäßigen Fortschritt. Kann diese Abstufung so gemacht werden, daß der Schüler auf jeder Stufe die folgende, sich daraus entwickelnde, schon erraten oder bestimmen kann, so ist das ganz vorzüglich; denn es trägt zur logischen Bildung des Schülers bei, legt den Grund zu übersichtlicher, überschauender Betrachtung eines Gegenstandes und gewährt dem Lehrer einen Blick in die Natur seines Zöglings, ob derselbe sich zum Anbau einer Wissenschaft qualifiziert, oder nicht. [Dieses Verfahren gehört zur genetisch-kombinatorischen Methode.* —] Überall also entwirf bestimmte, feste Lehrgänge!

5. Deute auf irgendeiner Stufe einzelne Teile der folgenden an und führe auch, ohne daß eine wesentliche Unterbrechung entstehen darf, einzelnes aus, um die Wißbegier des Schülers anzuregen, ohne sie jedoch ganz zu befriedigen!

Diese Verfahrungsweise begründet gelegentlich das Nachfolgende und spannt die Aufmerksamkeit auf dasselbe. Kommt späterhin die weitere Ausführung und das volle Licht, so gewährt dieses dem Schüler ein wahrhaft geistiges Vergnügen, einen Genuß der höchsten, reinsten Art. „In solchen Vorübungen, Anspielungen, Fingerzeigen" (sagt Lessing in seiner mit Recht berühmten Abhandlung: Die Erziehung des Menschengeschlechts) „besteht die positive Vollkommenheit eines Elementarbuches, sowie die Eigenschaft, daß es den Weg zu den zurückgehaltenen Wahrheiten nicht erschwere oder versperre, die negative Eigenschaft desselben war."

6. Verteile und ordne den Stoff so, daß (wo es nur möglich ist) auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt!

Dadurch schließt man das Unbekannte an das bereits Bekannte an, macht das Frühere immer mehr und mehr zum bleibenden Eigentum und übt die Schüler in der Auffassung und Behandlung zusammengesetzterer Gegenstände. Natürlicherweise kann das Verlangte nicht überall gleich gut geschehen, es hängt zum teil von der Natur des Stoffes ab; aber fast überall läßt sich in dieser Beziehung einiges leisten. Am vorzüglichsten gestatten es synthetische Gegenstände, die Schreib- und Zeichenkunst, die Zahlen- und Raumlehre rc.

Durch Nr. 5 entsteht ein Vorausnehmen, durch Nr. 6 ein Nachnehmen [— vorschauend und rückschauend]. Beides gehört objektiv zur Einheit der Gegenstände, subjektiv zum weckenden Reiz und zur nachhaltigen Übung.

* Über dieselbe hat Mager in seinen Schriften viel Licht verbreitet. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

7. Verbinde sachlich verwandte Gegenstände miteinander!

Dieser Grundsatz will, wie jeder, richtig verstanden sein.

Jacotot findet nicht nur alles in allem („tout est en tout“), sondern er lehrt auch alles oder vielmehr allerlei zu gleicher Zeit, in derselben Stunde. So ist es nicht gerade gemeint. Denn in solcher Weise kann keine Sache ordentlich, d. h. gründlich betrachtet werden, und man richtet in den Köpfen Verwirrung an.

Harnisch schiebt in seiner Weltkunde verschiedene Gegenstände neben und in einander. So ist es auch nicht gemeint, obgleich sich seine Weise dem Richtigen nähert. Denn wenn auch die verschiedenartigsten Gegenstände in gewissen Beziehungen übereinstimmen und sich zur Einheit des Wissens ergänzen: so müssen doch wirklich verschiedene Gegenstände auch getrennt für sich behandelt werden, und man hat nur ihre gegenseitigen Beziehungen nachzuweisen, klar und bestimmt erkennen zu lassen.

Noch näher kommt dem aufgestellten Grundsatze wissenschaftlich das große geographische Werk von K. Ritter, welches Geographie. Geschichte, Anthropologie ꝛc. in ihrer gegenseitigen Bedingtheit behandelt; elementarisch der unten näher zu bezeichnende neue Atlas von Dr. Vogel in Leipzig, in welchem naturhistorische, klimatologische, historische, anthropologische Verhältnisse auf das Erdganze und ihre Teile bezogen werden.*

Vollständiger und ausführlicher ist der Forderung Genüge geleistet durch Zahns Schulkalender** und, wie ich wenigstens beabsichtigte, durch meine „Anweisung zum Gebrauche des Schullesebuches“.*** Jener weiset nach, wie in den beiden Jahresabschnitten, welche mit dem ersten Advents- und dem ersten Trinitatissonntage beginnen, d. h. in der festlichen und in der festlosen Zeit des Kirchenjahres sämtliche religiöse Gegenstände: biblische Geschichte, Bibelkunde und Bibellesen, Katechismus und Gesangbuch in ihrer sachlichen Einheit zu behandeln sind. Zahn will nicht, daß der Lehrer diese vier verschiedenen Gegenstände in derselben Stunde vornehme, wohl aber in gegenseitiger Verbindung

* Dr. Karl Vogels Schulatlas der neueren Erdkunde (Leipzig 1839) sollte Herbarts Ansicht, daß die Geographie eine assoziierende Wissenschaft sei, entsprechen. Herbart lobt die Arbeit, hat aber auch einiges zu erinnern (Brzoskas Centralbibliothk. 1838. Heft 5, S. 17 f.). Bormann, der im 2. Teil des Wegweisers die Geographie behandelt und ebenfalls auf Herbarts Wort sich beruft, empfiehlt den Vogelschen Atlas.

** Schulkalender. Tabellarische Nachweisung, wie der biblische Geschichtsunterricht in Übereinstimmung mit dem Kirchenjahre zu erteilen ist; mit Berücksichtigung von Bibel, Gesangbuch und Katechismus. Eine Zugabe zu Zahns biblischen Historien. Meurs 1835. (3 Sgr.) — Anm. Diesterwegs (2. Aufl.).

*** S. Biogr. S. 96 f.

der der Sache nach verwandten Stoffe, d. h. aus allen vier Gegenständen in einerlei Zeit, z. B. in einer Woche, dasjenige, was miteinander verwandt ist, so daß das Lesen eines Abschnitts in der Bibel sich auf die in der Stunde für biblische Geschichte behandelte Begebenheit bezieht und dieselbe näher erläutert und umgekehrt; daß in der dem Katechismus gewidmeten Stunde diejenigen Lehren vorkommen, welche aus der biblischen Geschichte gezogen worden sind und die gelesenen Sprüche einschärfen; daß in derselben Woche dasjenige Kirchenlied gelernt werde, welches sich auf alle diese Gegenstände bezieht und sie erbaulich abschließt und befestigt.

Demselben Grundgedanken folgt die genannte „Anweisung" ꝛc., besonders in der neuen Auflage. Sie zeigt, wie der ganze Sprachunterricht in der Volksschule sich an das Lesebuch anschließen, derselbe Gegenstand von verschiedenen Seiten gleichzeitig behandelt werden soll. Was in der Lesestunde Gegenstand der Leseübungen gewesen, wird in der orthographischen Stunde Stoff zu Rechtschreibeübungen und Auffassung der Regeln darüber, wird in der eigentlichen Sprachlehrstunde Objekt des Sprachunterrichts, so daß nicht in derselben Stunde alles durcheinander gelehrt, sondern sachlich verwandte Gegenstände, in demselben Zeitabschnitte gelehrt, miteinander verbunden werden.

In den beiden wichtigen Gegenständen: Religion und Sprache, ist demnach der obige Grundsatz durchgeführt; in dem dritten Hauptgegenstande: Sachkenntnisse oder Realunterricht, fehlt es noch an einer genügenden Anleitung. Er wird schon kommen; denn die neueste Didaktik drängt zur Befolgung des genannten Grundsatzes hin. Derselbe verlangt nicht wechselseitige Schuleinrichtung, sondern wechselseitigen Unterricht, d. h. solchen Unterricht, daß das eine, was gelehrt und gelernt worden, das andere, was gelehrt und gelernt wird, beleuchtet und ergänzt.*

„Alles soll ineinander greifen,
Eins durchs andere gedeihen und reifen."

8. Von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt!

Die Sache, d. h. die Anschauungen, die Vorstellungen, die Begriffe, die Gedanken ꝛc., sind das Wesen, also das Wesentlichste. Auf dieses richte sich überall zuerst die Aufmerksamkeit! Ist sie gefaßt, dann fügt man die Zeichen für die Sache, hörbare: Wörter und Sätze — sichtbare: [natürliche und] willkürliche Zeichen und Bilder, hinzu. Denn diese haben in jener nun einen bestimmten Gehalt. Ein Kleben am Worte, leeres Wortschallwesen, ist dann nicht mehr möglich. Freilich

* S. Biogr. S. 38 u. 49.

wird vieles auch erst durch die Bilder und Zeichen deutlich, z. B. in der Geographie, aber der Schüler versuche doch, wo es nur geht, zuerst, sich die Sache ohne Bild und Zeichen vorzustellen. [So, um noch ein Beispiel zu nennen, in der populären Himmelskunde. Die Modelle treten nachher hinzu, endlich die Zeichnungen auf einer Fläche. Diese sind dann Proben und Beweisstücke für den Schüler, ob er sich die Sache richtig gedacht hatte. Mit den Modellen muß man also nicht anfangen, sondern mit ihrer Betrachtung schließen.]

Diese Regel ist von der höchsten Bedeutung, um so mehr, je häufiger sie noch nicht befolgt wird, oft gar nicht gekannt ist.

9. Richte dich bei der Wahl der Lehrform nach der Natur des Gegenstandes!

Es giebt äußerlich nur zwei Lehrformen. Die eine besteht darin, daß man den Schülern den Stoff vorträgt, mitteilt, giebt; die andere darin, daß man denselben von ihnen produzieren läßt und mit ihnen produziert[, die dogmatische und die entwickelnde (heuristische) Lehrform]. Jede andere ist aus beiden gemischt. Die erste bedient sich in der Regel der vortragenden (akroamatischen), die andere der dialogischen (erotematischen) Lehrweise.* Wendet man jene an, so spricht man den Schülern entweder einzelne Sätze vor, welche sie nachsprechen oder nachschreiben, oder man trägt ihnen größere Ganze vor, die sie entweder mit dem Gedächtnis auffassen oder auch dem Papier, ganz oder zum Teil, anvertrauen. Unterrichtet man dialogisch oder gesprächsweise, so bewegt sich der Unterricht in Fragen und Antworten, es ist Frageunterricht. Die Fragen können sowohl vom Lehrer als vom Schüler ausgehen. Wo letzteres auch geschieht, da ist Leben, geistiges Leben in der Schule. Der Frageunterricht ist nicht immer entwickelnd; er bezieht sichentweder auf schon Erlerntes, er ist examinierend, oder auf Neues, welches aus dem Geiste des Schülers entwickelt werden soll, der Unterricht ist katechetisch oder sokratisch. Wir können diese Wörter nicht synonym nehmen, obgleich man das erste Wort oft allein für das zergliedernde (analytische), das zweite für das aufbauende, zusammensetzende (synthetische) Gespräch gebraucht. Die vortragende Lehrform eignet sich, in einzelnen Sätzen angewandt, für unreife Anfänger, welche sprechen lernen sollen, und, in ganzen Vorträgen sich bewegend, nur für reife, selbstdenkende, selbstthätige Jünglinge. Die einzig bildende Lehrform für den Unterricht in der Elementarschule ist die dialogische, der Frageunterricht. Der geübte, gewandte Lehrer bindet sich aber an keine Form streng

* In der 2. Aufl. heißt dieser Satz: „die erste heißt die vortragende (akroamatische), die andere die dialogische Lehrform." Die Fassung der späteren Auflage ist eine wirkliche Verbesserung.

und ausschließlich. Wie nach Büffon der Stil, den ein Mensch schreibt, der Mensch selbst ist, so geht die Lehrform aus der Eigentümlichkeit des Lehrers hervor, woraus aber nichts weniger folgt, als daß es auf die Unterrichtsform nicht ankomme. Zu diesem Schlusse sind viele Lehrer, welche sich in eine Form festgefahren haben, oder die Freiheit, die sich überall nach höheren Gesetzen richten soll, zur Willkür verkehren wollen, nur zu geneigt. Viel richtiger, ja, wenn man das Wort nur nicht auf bloße Äußerlichkeiten beschränkt, absolut richtig ist der entgegengesetzte Satz: auf die [Lehrform und] Methode kommt alles an. Diese wird, abgesehen, wie es recht ist, von Persönlichkeiten und anderen, oft hemmenden Beschränkungen durch den Gegenstand bestimmt, über welchen man unterrichtet. Sämtliche Gegenstände zerfallen in dieser Beziehung in zwei Gruppen: in historische und rationelle. Der Inhalt jener ist gegeben (positiv), der Inhalt dieser stammt aus der unveränderlichen Natur des Menschen, er wird von jedem denkenden Menschen erzeugt. Zu jenen Gegenständen gehört z. B. größtenteils die Geographie, die Geschichte, der historische Teil der Religionslehre, ein Teil der Sprachlehren ꝛc.; zu diesen gehören die philosophischen und mathematischen Wissenschaften, die Sittenlehre, die Logik, die Zahlen- und Raumlehre ꝛc. Manche sind, wie schon angedeutet, gemischt, z. B. die Sprach-, die Religions-, die Naturlehre ꝛc. Das positive, empirische, historische Wissen muß natürlicherweise gegeben, mitgeteilt, es kann nicht entwickelt werden. Hier hat man nur dafür zu sorgen, daß alles richtig verstanden, gut behalten, richtig wiedergegeben [und angewandt] werde; in diesen historischen Dingen kann daher die vortragende Lehrform angewandt werden. Die Kraft des Schülers, welche dabei besonders in Anspruch genommen wird, ist die Empfänglichkeit (Rezeptivität). Damit sie bethätigt, zur Selbstthätigkeit gesteigert werde, muß man die Gegenstände von dem Schüler vortragen lassen. Dieses ist tausendmal besser, als das ewige Sprechen des Lehrers. Nicht bloß in der Erziehung, sondern auch im Unterricht ist der einsilbige* Lehrer der beste — ein Satz, der, wie so viele, „seinen Schalk im Nacken hat“, d. h. wahr ist, wenn man ihn recht versteht.

Inbetreff ihrer bildenden Kraft sind die historischen Gegenstände

* „Il doit (l'amour de l'humanité et l'amour de dieu) pourtant se trouver peu sur ses lèvres (de l'instituteur); car la légèreté naturelle aux enfans, l'indolence des uns et la pétulance des autres demandent plutôt une certaine sobriété de paroles qu'une funeste effusion de sensibilité. A l'énergie de la tendresse on doit toujours unir l'énergie de la justice et de la bouche d'un instituteur le blâme et l'éloge doivent sortir avec une franchise égale, mais avec la même sobriété.“ Nouveau manuel des écoles primaires, Paris 1836, pag. 174. — Anm. Diesterwegs (2. Aufl.).

von geringerem Wert, als die rationellen, welche in vorzüglichem Grade die Selbstthätigkeit erregen. Diese dürfen nicht wie positive oder empirische behandelt und mitgeteilt werden; ihr Inhalt ist zu entwickeln. Das geht langsam, ist aber unerlaßlich. Alle wahre Bildung entsteht langsam. Es kommt bei ihnen nicht auf die Masse des Wissens, sondern auf die Entwickelung der Denkkraft, die Übung der Darstellungs- und Sprachkraft an. In der Art ihrer Behandlung zeigt sich die Stümperhaftigkeit oder die Meisterschaft des Lehrers als eines Jugendbildners. Sokrates, der große Meister, verglich sich mit einer Hebamme. Nur durch den rationellen Unterricht gelangt der Schüler zu Selbstthätigkeit. Das historische Wissen wird darum nicht gering geschätzt; aber sein Wert ist inbetreff der Bildung ein untergeordneter, es muß daher in jeder Schule auch eine untergeordnete Rolle spielen. Der Lehrer, welcher nur historische Sachen giebt, oder alle Gegenstände wie historische behandelt, bildet nie zur Selbstthätigkeit; aus seiner Schule gehen dumme, abergläubische, denkscheue oder wenigstens das Wissen überschätzende Menschen hervor. Nur derjenige Lehrer, welcher das innere Leben den Schülern zu klarem Bewußtsein zu erheben, ihren Geist an rationellen Dingen zu entwickeln, zu stärken und zu stählen vermag, nur ein solcher ist ein Jugendbildner im eigentlichen Sinne des Wortes. Alles andere ist eher ein Abrichten denn ein Unterrichten, ein Anlehren, aber kein Entwickeln, kein Entfalten, kein Bilden. Wo es also nur angeht, muß man dialogisch verfahren. Dieses setzt voraus, daß der Lehrer den Unterrichtsstoff in die dialogische Form gebracht habe, oder daß sein Geist in dialogischer Form denke, daß sich ihm die Gegenstände in Fragen auflösen, in deren Aufstellung und Entwickelung er sich Gewandtheit angeeignet hat. Einzelnes kann und soll den Schülern in die Feder gesagt (diktiert) werden, z. B. im Rechtschreibeunterricht; aber es giebt keine Diktiermethode, denn sie ist eine Unmethode, ein Überrest aus alter, schlechter Zeit. In der Schule muß das Denken, also das Fragen und Antworten, das Suchen und Finden, das Leben und nicht der Tod herrschen. Wo der Lehrer rüstig und treffend fragt, die Schüler hurtig, geläufig, richtig, auch besonders in richtigen Akzenten antworten, da ist ein hoffnungsreiches Feld fröhlicher Geistesentwickelung und Geistesentfesselung (Emanzipation des Geistes nach Jacotot), da entwickeln sich Keime und Knospen, die im Leben die schönste Blüte und die edelsten Früchte versprechen, da ist die Schule eine Stätte der Gymnastik des jugendlichen Geistes.

Aus dem Bisherigen und Früheren folgt, daß wir den sogenannten formalen Zweck allenthalben im Elementarunterricht dem materialen und jedem andern überordnen; wir wollen Entwickelung und Übung der Kräfte durch alles, was wir beginnen und treiben. Aber man

meine nicht, daß die Art der Behandlung eines Gegenstandes, wie der formale Zweck sie fordert, der Natur dieses Gegenstandes (Objektes) widerspreche. Das Subjektive und Objektive stimmen miteinander überein. Nur darf man dabei nicht an die Form manches, sogenannten wissenschaftlichen Systems (z. B. des Euklidischen) denken. Der formale Zweck verlangt genetische Behandlung aller Gegenstände, die solches zulassen, weil diese eben auch also ins Dasein oder ins Bewußtsein der Menschen gekommen sind. Die Art und Weise, wie die Gegenstände des Wissens gefunden worden, ist zugleich die wahrhaft bildende Methode. Natürlich vermeidet man alle vorgekommenen Ab- und Irrwege. Aber die Richtung des Menschengeschlechts bezeichnet auch den Weg der Methode bei dem Unterricht und der Bildung des Einzelnen. Nur legt der Schüler in wenigen Jahren den Weg zurück, zu welchem das Menschengeschlecht Jahrtausende gebraucht hat. Er soll aber nicht mit zugebundenen Augen, sondern sehend an das Ziel geführt werden; er soll die Wahrheit nicht als Resultat empfangen, er soll sie entdecken. Der Lehrer hat diese Entdeckungsreise zu dirigieren, also auch nicht bloß zuzusehen. Aber der Schüler strengt seine Kräfte an. Umsonst soll er nichts haben und bekommen. Nur wer da hat und strebt, dem wird gegeben. Man wird nicht weise durch fremde, sondern durch eigene Weisheit, sagt Montaigne. Aber je mehr die Kräfte entwickelt werden, desto mehr Material wird auch gewonnen, und umgekehrt. Die formale und materiale Bildung wachsen in gleichem Verhältnis. Eine rein oder bloß formale Bildung existiert gar nicht. Umgekehrt aber kann man Kenntnisse so vorlegen und lernen (Wörter lernen) lassen, daß dabei gar keine Bildung herauskommt. Nimmermehr ist dieses aber auch eine dem Stoffe angemessene Behandlung. Sie ist der Materie und der Natur des Subjekts in gleichem Grade zuwider. Die beste formale Bildung ist auch die beste in materieller Hinsicht. Wo die Kräfte am energischsten gebildet werden, da wird auch am meisten wahrhaft gelernt. Die echte Lehrmethode ist nicht eine bloß äußere Form, die nach Belieben einem Gegenstande angehängt wird; sie geht aus der Natur desselben hervor, sie ist sein Wesen selbst, die Natur der Sache. Bei der wahren Methode stimmt die subjektive Seite mit der objektiven vollkommen überein. Befriedigt die Methode wahrhaft die Natur des lernenden Individuums, so entspricht sie auch dem Wesen der Wissenschaft. Zwischen Subjekt und Objekt giebt es hier gar keinen Zwiespalt. Um aber die rechte Methode zu finden und eine als solche ausgegebene zu beurteilen, muß man seinen Blick auf das Subjekt und auf das Objekt richten. Die Wissenschaften sind zu häufig verkehrt behandelt worden. Auch ist hier nicht die Rede von dem Wissenden, sondern von dem Nichtwissenden, dem Lernenden. Wo

scheinbar oder wirklich ein Zwiespalt, ein Mangel der Kongruenz entsteht, da denkt man mit Recht mehr an die Heiligkeit der Intelligenz und Natur des Schülers, als an die Heiligkeit der Wissenschaft. Das erste Merkmal einer (der) guten Methode ist dies, daß sie subjektiv richtig, d. h. pädagogisch sei. Aber wenn sie dieses ist, so ist sie gewiß auch objektiv richtig. Wer eine Wissenschaft zu einer Disziplin macht, macht sie auch zu einer Doktrin. —*

[Es sei erlaubt, der bisher betrachteten Sache noch einen anderen Ausdruck zu geben:

Die Methode des Unterrichts eines jeden Gegenstandes muß sich nach der **Quelle** oder nach dem **Prinzip** desselben richten, muß **prinzipgemäß** sein. Oder: Behandle das Historische — historisch, das Rationale — rationell! Sonst ist die Methode ein von außen herangebrachtes, willkürliches, nicht aus der Natur des Gegenstandes erwachsenes, sondern vielmehr ihm widersprechendes Verfahren. Das subjektive Belieben (die Wahl = Willkür) wird verworfen, objektive Methode verlangt. Hier gilt neben dem Satze: Der Mensch ist die Methode, der Spruch: Die Sache ist die Methode.

Es giebt zwei Hauptquellen der Kenntnisse: Erfahrung und Vernunft (a posteriori und a priori). Zu den Erfahrungskenntnissen (oder empirischen) gehören alle eigentlich geschichtlichen (historischen) Thatsachen, die mit den Sinnen wahrnehmbaren Erscheinungen und Eigenschaften der Körperwelt, zu der auch der menschliche Leib gehört; zu den Vernunftkenntnissen oder vielmehr Erkenntnissen (denn Kenntnis bezieht sich immer auf äußeres, Erkenntnis auf inneres), zu dem rationalen Wissen gehört der Inhalt der mathematischen, ethischen und philosophischen Wissenschaften. Unser Grundsatz verlangt nun, daß diese nach ihrem Ursprunge verschiedenen Gebiete des Wissens je nach ihrem Ursprunge behandelt werden sollen, die einen historisch, positiv, dogmatisch, die anderen rational und heuristisch. Jene beschäftigen den Lernenden zunächst vorherrschend äußerlich (rezeptiv und gedächtnismäßig), diese von Anfang an innerlich, verlangen also einen höheren Grad der Selbstthätigkeit und Denkkraft. Kenntnisse mancherlei Art kann man sich ohne eigentliche Energie des Geistes erwerben, Erkenntnisse oder eigentliches Wissen aus Grüuden, Ursachen und in Zusammenhang niemals. Diese Wahrheit wird keinen Leser zu dem Schlusse verleiten, als schlösse die Beschäftigung mit den Erfahrungswissenschaften den Gebrauch der Denkkraft aus. Wahre Beobachtung, scharfer Gebrauch der Sinne, aufmerksames und aneignendes Hören geschieht schon nicht ohne Intelligenz und Selbstbeherrschung. Dann aber, wenn

* Damit schließt in der 2. Aufl. Abschnitt 2.

die Thatsachen aufgefaßt sind, beginnt das Geschäft des Denkens, um jene nach ihrem ursachlichen Zusammenhange zu begreifen, wodurch denn die Erkenntnisse des Wissens, das nur in seinen Anfängen in Kenntnissen bestand, entstehen. Wir sehen also, daß jene zwei Gebiete des Wissens nicht so voneinander geschieden sind, als erfordere ihre Bearbeitung ganz verschiedene Thätigkeiten des menschlichen Geistes; alles wahre Wissen ist Erkennen und nur möglich durch geistige Energie.

Unser Grundsatz verlangt nun, daß die verschiedenen Arten des Wissens nicht prinzipwidrig behandelt werden sollen. Diese Mahnung und Warnung bezieht sich besonders auf das rationale Wissen. Denn dieses allein kann* prinzipwidrig behandelt, nämlich so vorgetragen werden, als wäre es historisches (äußerliches) Wissen. Dieses ist verkehrt. Der jugendliche Geist soll durch den Lehrer oder das Buch veranlaßt werden, das rationale Wissen selbstthätig zu finden. Natürlich auf kürzeren Wegen, als es dem Menschengeschlechte möglich gewesen. Aber die Forderung ist unerlaßlich. Verlangen Umstände und Verhältnisse, mehr oder weniger von ihr abzugehen, so muß man doch nie vergessen, daß es ein Mangel ist, und der Selbstlernende muß sich bestreben, denselben wenigstens in späterem Leben zu ersetzen, indem er die ihm positiv vorgelegten, einstweilen auf Autorität angenommenen Sätze im Geiste zu konstruieren sucht. Blind angenommene mathematische, ethische und philosophische Wahrheiten, die man nicht weiter untersucht und begründet, haben eher die Wirkung, daß sie den Geist niederdrücken und ihm schaden, als daß sie ihm nützen. Nur Selbstgedachtes oder wenigstens mit selbstthätigem Nachdenken Aufgefaßtes und Angeeignetes belebt den Geist und geht in Gesinnung und Charakter über. — Historisches hat man zuzeiten rational zu konstruieren versucht; aber mit so geringem Erfolge, daß im Jugendunterricht davon kein Gebrauch gemacht werden kann. Man hat dieses den sogenannten spekulativen Philosophen zu überlassen, bei denen jedoch die Taschenspielereien nicht selten sind, indem sie nur scheinbar oder heimlich von dem empirischen, auf dem Wege der Anschauung gewonnenen Wissen absehen, um dasselbe ebenso scheinbar und mehr oder weniger täuschend zu konstruieren. Natürlich stimmte zuletzt das Ergebnis der (scheinbaren) Spekulation mit den empirischen (vorher bekannt gewesenen) Thatsachen überein. Die wahre Methode muß dieses Verfahren verwerfen, und hoffentlich wird es allmählich auch den geringen Kredit, in dem es noch steht, verlieren.

* Falsche Pestalozzianer haben den Versuch gemacht, auch die Weltgeschichte genetisch zu behandeln. Es konnte nicht gelingen. Hegels Philosophie der Geschichte will und leistet etwas ganz anderes. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

Anmerkung. Wie steht es mit der Methode des religiösen Wissens? Diese Frage kann nach unserem Grundsatze nur beantwortet werden, wenn man die Quelle oder das Prinzip des religiösen Wissens erkennt.

Nun wissen die Leser, daß darüber ganz entgegengesetzte Ansichten herrschen, und zwar auch noch in dieser Zeit. Solange der darüber herrschende Zwiespalt nicht geschlichtet ist, so lange kann man auch von der von diesen Forschungen abhängigen Pädagogik nicht verlangen, daß sie bestimmte, unzweideutige Regeln aufstelle. Die pädagogischen Ansichten der Menschen richten sich vielfach nach den religiösen.

Wer der Ansicht huldigt, daß die religiösen Wahrheiten aus dem Jenseits stammen, transcendenten Ursprungs sind, wird für ihren Unterricht eine andere Methode verlangen, als der, welcher sie als natürliches Erzeugnis des menschlichen Bewußtseins betrachtet. Jener wird sie dogmatisch, dieser rational behandeln: jener verlangt unbedingten Glauben, dieser veranlaßt Untersuchung und Prüfung. Beide vereinigen sich wieder in der Forderung, die religiösen Wahrheiten in Charakter und Leben zu bethätigen. Verfährt der letztere auch dogmatisch, so geschieht es aus Akkomodation an die Umstände (Unreife des Schülers), jedoch mit beständiger Appellation an die Vernunft und mit der Erwartung, daß dieselbe, durch längeres Leben zur Reife gelangt, die auf Treu und Glauben angenommenen Wahrheiten untersuchen und prüfen werde.

Diese Anmerkung berührt den heißesten Streit auf dem Gebiete der Pädagogik, das Fundament desselben. Allem Anscheine nach wird derselbe in diesem Jahrhundert noch nicht ausgefochten werden. Es heißt die Lehrer täuschen, wenn man sie in Unklarheit läßt über diese Verschiedenheit der Prinzipien, und sie degradieren, wenn man sie zu blinder Befolgung positiver Vorschriften inbetreff der Ansicht und der Methode zwingen will. Ohne Denken wird keiner ein Lehrer. Der Wegweiser spricht mit Luther: „Ich will keines Meister sein.“ Überhaupt aber hat kein Schriftsteller, der seine Pflicht kennt und liebt, den Zweck, den Leser zum Glauben an seine Meinungen, sondern nur zur Prüfung derselben zu bringen. Alles unser Lehren muß auf Erweckung des Selbstdenkens abzielen, oder wir bringen in unserer schönsten Gabe der Menschheit ein sehr gefährliches Geschenk. Jeder urteile also selbst, und irrt er, vielleicht gemeinschaftlich mit mir, so thut mir das leid; aber er sage dann nicht, daß ich ihn irregeführt, sondern daß er selbst sich geirrt habe. Dieser Arbeit des Selbstdenkens habe ich niemand überheben wollen; ein Schriftsteller soll vor seinen Lesern denken, nicht für sie.

Vergleiche: Beitrag zur Berichtigung der Urteile des Publikums über die französische Revolution. (Von Fichte!) 1793. S. XVI. Eine der geistvollsten Schriften, welche über dieselbe geschrieben worden sind.]

[10. Ordne den Lehrstoff nicht nach erdachten Begriffen, allgemeinen Schematen, sondern betrachte überall alle Seiten desselben.

Wir werden dies klar zu machen suchen, es gilt vorzüglich von mathematischen Gegenständen, namentlich im Rechnen.

Man kann die Naturgeschichte nach allgemeinen Begriffen und Merkmalen lehren, die Vielheit von Anfang an unter eine bestimmte Einheit bringen. So entsteht z. B. das Linnésche System und der Unterricht nach demselben.

Man kann in der Zahlenlehre die Zahlen unter bestimmte Rubriken ordnen: Addition, Subtraktion u. s. w., Regeldetri, Aufgaben der Proportionsrechnung u. s. w.

In diesen und anderen Fällen hält man einen Gedanken, eine Operation, ein Verfahren fest und wendet es auf alle möglichen Fälle an. Dieses ist eine Art des alten begriffmäßigen, abstrakten Unterrichts.

Ganz deutlich wird, was wir meinen, an den sogenannten Anschauungs- und Sprechübungen in der Unterklasse. Man ordnet die Gegenstände entweder nach den Begriffen der Größe, Farbe, Gestalt, Zahl u. s. w., oder man betrachtet an demselben Dinge alle möglichen Merkmale. Dort ist ein Begriff die Einheit, hier der Gegenstand. Das letztere soll sein nach unserer Forderung, es ist Elementarunterricht. An einer Pflanze sollen alle möglichen Merkmale aufgesucht, sie soll mit allen verwandten verglichen werden. An einer und derselben Zahl hat man alle möglichen Operationen (alle Spezies hintereinander) zu vollziehen, sie mit den übrigen zu vergleichen, sie miteinander zu messen. So bringt man denselben Gegenstand, wo nicht in alle möglichen, doch in alle wesentlichen Beziehungen. Später erst, wenn die einzelnen Dinge eines Lehrgegenstandes so allseitig betrachtet sind, bringt man die verwandten unter bestimmte Einheiten und Begriffe, systematisch. Dieses ist erst dann passend, wenn bestimmte Regeln einzuüben sind. Im gewöhnlichen Unterricht aber läßt man sich in der vielseitigen Betrachtung von dem Gegenstande leiten. Hier und da hat man von organischem Unterricht gesprochen und die Forderung gestellt, der Unterricht solle organisch sein.* Irre ich nicht, so meint man das eben Dargestellte damit. Und in demselben Sinne sagt man: der Gegenstand sei die Methode oder bedinge die Betrachtungsweise. Objektive Methode im Gegensatz gegen willkürliches Systematisieren oder subjektive Methode — konkret-objektive Methode, welche die Gegenstände so behandelt, daß der Fortschritt des Stoffes zusammenfällt mit der Entfaltung des kindlichen Geistes, und daß jede folgende Stufe für das Objekt wie für das

* Mit dem Worte „Organismus“ treibt man jetzt großen Mißbrauch. An dem Sonnensystem und an dem Menschenleib kann man lernen, was Organismus ist. Es ist die höchste Vollendung aller zu einem Ganzen gehörigen Teile. Aber worin besteht diese Vollendung, worin z. B. der Organismus eines Staates? Das kann man erst wissen, wenn man die lebendigen Elemente und Kräfte aller Glieder des Staatslebens kennt u. s. w. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

Subjekt sich mit Notwendigkeit aus der vorhergehenden (organisch) entwickelt. Also nicht so, daß der Lehrer dem Schüler vorangeht und dieser jenem folgt, sondern so, daß der Fortschritt in der Sache selbst liegt, der Schüler ihn konstruieren kann; im Rechenunterricht z. B. Entwickelung einer Stufe aus der andern nach der Natur der Zahl, so daß sich aus der allseitigen Anschauung der Zahl die verschiedenen Spezies ergeben, nicht die Zahlen unter die vier Spezies geordnet werden.

Diese Ansichten sind einer genauen Prüfung bedürftig.]

[11. Leite nachfolgende Sätze nicht durch allgemeine Operationen ab, sondern entwickele sie aus der Natur der Sache!

Dies gilt zunächst wieder vom mathematischen Unterricht. Allgemeine Operationen z. B. ergeben sich aus den Axiomen: Gleiches zu Gleichem giebt Gleiches, Gleiches von Gleichem u. s. w. kurz, gleiche Operationen auf gleiche Größen angewandt erzeugen gleiche Resultate. Man kann diese Operationen nicht entbehren; aber wenn man nur durch sie neue Wahrheiten entwickelt, so entsteht dadurch zwar überzeugende Kraft, aber nicht die Einsicht des Zusammenhanges der neuen Wahrheiten mit den Grundbegriffen, mit dem Wesen der Sache. Darauf kommt es aber hauptsächlich an.

Man kann z. B. den bekannten Satz, daß in einer geometrischen Proportion das Produkt der äußeren Glieder dem der inneren gleich sei, aus der Gleichheit der Exponenten durch die allgemeine Operation der Multiplikation entwickeln. Aber dadurch entsteht nicht die rechte Einsicht in den Zusammenhang des Satzes mit dem Grundbegriffe der Gleichheit zweier geometrischen Verhältnisse, worauf beim geistbildenden Unterricht alles ankommt. Wissenschaftliche Schriften bekümmern sich nicht um die Bildung der Leser, sondern nur um systematische Ableitung des Wissens. Daher lieben sie die Anwendung allgemeiner Operationen. Dieses ist eine von den Ursachen, warum Wissenschafter in der Regel schlechte Schullehrer sind.]

[12. Der Lehrinhalt richte sich nach dem Standpunkte, den die Wissenschaft erreicht hat.

Man sollte meinen, es verstehe sich von selbst, daß der Lehrende dem Lernenden das Gediegenste und Reifste geben werde. Aber der Grundsatz bedarf doch einer besonderen Aufstellung; denn man hat oft nach anderen Weisen verfahren. Er ist gerichtet gegen diejenigen, welche die Unterrichtsgegenstände historisch, d. h. nach ihrer allmählichen Entwickelung in der Zeit behandelt wissen wollen. Man denke z. B. an Kapps Forderung, die Auswahl des botanischen Unterrichts nach den verschiedenen Jahrhunderten und historischen Epochen der Wissen-

schaft vorzunehmen, an den historischen Vortrag der Astronomie durch das Ptolemäische System zu dem Kopernikanischen hin (?), an C. A. Zellers Versuch, die Schüler zuerst zur Kenntnis (oder auch zum Bekenntnis?) des Heidentums, dann des Judentums, endlich des Christentums zu führen! Diese Ansichten und Verfahrungsweisen erklärt unser Grundsatz für Irrtümer. Er verlangt, daß der Schüler, natürlich nach methodischen Grundsätzen und nach seiner relativen Kraft, auf die Höhe des gegenwärtigen Standpunktes des Wissens gehoben werde, ohne ihn durch alle tieferen, überwundenen Standpunkte hindurch-, ohne ihn in die Irrtümer vergangener Zeiten einzuführen. Nach methodischen Grundsätzen lehrt man ihn demnach die heutige Physik und Naturkunde überhaupt, die jetzige mathematische Geographie und Astronomie, psychologische und philosophische Ansichten der Gegenwart u. s. w. kennen. Späterhin, wo es geschehen kann, führt man ihn oder führt er sich selbst zur Kenntnis der Geschichte der Wissenschaft, was alsdann sehr bildend und interessant, aber zum erfolgreichen Anwenden jenes Wissens nicht unumgänglich notwendig ist. Der Grundsatz ist einleuchtend für sich.

Anmerkung. Aber so einleuchtend er für sich ist und wie sehr er in der Regel schon durch die Zeitverhältnisse, d. h. durch die beengte Lernzeit der Schüler geboten wird, so kann es doch nicht fehlen: den Lesern fällt die Frage ein, ob er auch auf den Religionsunterricht seine Anwendung finde? Es ist nicht die Rede von der Einführung der Schüler in heidnische Ansichten als Vorbereitung zum christlichen Religionsunterricht, sondern von diesem selbst. Sollen die Schüler gleich zur Erkenntnis der Wahrheit der Evangelien und des Neuen Testaments überhaupt geführt werden, oder ist der herkömmliche Weg durch das Judentum nach dem Alten Testamente zu betreten? Dieses ist die Frage.

Sie wird denen als eine müßige erscheinen, welche die religiösen Ansichten der Juden als vom Himmel herabgekommene betrachten; anders jenen, welche das Judentum als Ergebnis eines bestimmten (unreifen) Standpunktes der Menschheit oder eines einzelnen Volkes, ihre Religion als Nationalsache ansehen. Jene werden die Religion der Juden als positiv gegebene und darum notwendige Vorbereitung zum Christentum ausführlich lehren; diese werden sich mit einer historischen Auswahl begnügen und überhaupt die nationalen Ansichten (und Vorurteile) der Juden aus historischem Gesichtspunkte betrachten. Die methodische Frage weiset auf die Verschiedenheit der Ansichten inbetreff des Ursprungs der Religion hin und wird, je nachdem man auf der einen oder anderen Seite (der supranaturalistischen oder rationalen), je nachdem man mit seiner Überzeugung auf dem Standpunkte des orthodoxen oder des Vernunftglaubens steht, anders und anders beantwortet werden. Die Frage ist also, um sie durch ein Beispiel zu veranschaulichen, die:

Nach der Lehre des Neuen Testamentes ist Gott der Vater aller Menschen, und er ist als unveränderliches, absolutes Wesen immer derselbe und zwar die

Liebe selbst gewesen, nicht geworden. Nach der Lehre des Alten Testaments war er aber vorzugsweise der Gott der Juden als seines auserwählten Volkes. Verträgt sich beides miteinander?

Je nachdem man diese und ähnliche Fragen beantwortet, je nachdem wird die Anwendung unseres methodischen Grundsatzes auf den christlichen Religionsunterricht eine andere und andere.]

---

3. Regeln für den Unterricht inbetreff äußerer Verhältnisse, der Zeit, des Ortes, des Standes u. s. w.

Daß bei der Einrichtung einer Schule, welche nicht in abstracto für die Jugend der Menschheit, sondern für die Kinder bestimmter Eltern, in der Regel für einen zum voraus bestimmten Lebensberuf, auf einer gewissen Stelle des Erdbodens, zu einer festgesetzten Zeit, kurz unter gegebenen äußeren Verhältnissen errichtet wird, auf diese Verhältnisse Rücksicht genommen werden müsse, versteht sich von selbst. Wie, inwiefern, inwieweit? 2c. läßt sich bei der unendlichen Verschiedenheit der äußeren Verhältnisse nicht in jeder Beziehung unter allgemeingiltige Regeln bringen. Es kann daher hier nur erwartet werden, daß die Aufmerksamkeit der Leser auf die etwa in Überlegung zu ziehenden Hauptrücksichten hingelenkt werde. Die Ausführung selbst muß den betreffenden Personen nach Maßgabe der Lage der Dinge und ihres Urteils über sie in jedem einzelnen Falle überlassen bleiben. Schon aus diesem Umstande ersehen wir, daß dem Schulleiter oder Lehrer nie die eigene Beurteilungsgabe erlassen werden kann. Ein Buch, welches eine Theorie für Lebensverhältnisse aufstellt, leistet manchmal viel, aber nicht alles. „Das Beste“, sagt Goethe, „ist der Geist, in dem wir handeln.“

Das Wesentlichste, was wir inbetreff allgemeiner Berücksichtigung bestehender Verhältnisse zu sagen haben, fassen wir in folgende Sätze:

1. Betreibe mit deinen Schülern die Gegenstände mehr nach als neben einander.

Dieser Grundsatz bestimmt die Verteilung der Gegenstände inbezug auf die Schulzeit. Er geht von den Gedanken aus, daß der Mensch in der Regel Mühe genug hat, zu derselben Zeit einen neuen Gegenstand zu ergreifen, daß es geraten ist, gleich zu Anfang sich mit aller Kraft auf denselben zu legen, um die ersten Schwierigkeiten möglichst bald zu beseitigen, daß durch eine gleichzeitige Beschäftigung mit verschiedenen Hauptgegenständen eine geistige Zersplitterung entsteht, welche für die gesunde, einheitliche Bildung des jugendlichen Geistes große Nachteile herbeiführt 2c. Die Sache ist für sich klar. Es geht

dem Geiste wie dem Körper. Vielerlei Speisen verderben diesen, und vielerlei Arbeiten zerstreuen und schwächen jenen. Der gesunde Mensch ißt sich satt an einer Speise, und jeder gescheute oder gescheite Erwachsene wird zu derselben Zeit nicht mehrerlei Neues anfangen. Mit der Jugend verhält es sich nicht ganz, aber doch ungefähr ebenso. Deswegen ist und bleibt es fehlerhaft, zu derselben Zeit mehrere Sprachen mit einem Knaben anzufangen, und es gehört zur pädagogischen Weisheit, die Hauptkraft zu einer und derselben Zeit an einem Gegenstande zu üben. Sind die Schwierigkeiten desselben beseitigt, so wird ein neuer Gegenstand begonnen, und jener nur als Nebengegenstand, wenn auch mit Eifer, fortgesetzt. Für die Elementarschule haben diese Forderungen nicht das hohe Gewicht, wie für die höheren Schulen; aber sie gelten doch auch hier. Arbeitet nur ein Lehrer an einer Schule oder nur in einer Klasse, so hat die Ausführung der aufgestellten Regel keine besonderen Schwierigkeiten; wo aber das Fachsystem eingeführt ist, da gelingt eine genügende Ausführung derselben nicht so leicht. Grundsatz muß sie aber immer sein.

2. Berücksichtige den (wahrscheinlichen) künftigen Stand deines Zöglings!

In jedem Menschen soll die Menschheit ausgebildet werden. Diese Aufgabe haben besonders die Elementarschulen zu lösen, indem sie den Grund zur allgemeinen Menschenbildung von unterrichtlicher und von erziehlicher Seite legen. Nie darf die unendliche Wichtigkeit dieser Aufgabe aus dem Auge verschwinden. Auch nehmen die irdischen Verhältnisse nach der Schulzeit die meisten Menschen in solchem Grade in Anspruch, daß leicht nachgeholt wird, was etwa an Bildung für den ordinären Brauch im Leben versäumt worden sein sollte. Solches kann aber von den Mängeln der allgemeinen Bildung nicht gesagt werden. Aber dennoch können und sollen, ohne Beeinträchtigung der allgemeinen Bildung, die künftigen Standesverhältnisse der Kinder berücksichtigt werden. Besteht eine Elementarschule aus Kindern, welche in der Folge studieren oder in höhere Bürgerschulen eintreten sollen, so kann der Unterricht auf den unteren Stufen dieser langen Bildungszeit anders, nämlich gründlicher, umfassender oder auch theoretischer behandelt werden, als wenn die Elementarschule den in ihr versammelten Kindern die ganze Schulbildung zu geben hat. Hier muß der Unterricht durchaus stets einfacher Art sein, und er darf die praktische Richtung nimmer verleugnen. Unter praktischer Richtung verstehe ich nicht die unausgesetzte Berücksichtigung des künftigen unmittelbaren Bedarfs im engen Lebenskreise, sondern die Art des Unterrichts, welche dem Schüler nichts giebt, ihn zu nichts anleitet, was weder für die Erhellung des Kopfes, noch für die Erwärmung

des Gemüts, noch für die Stärkung der Willenskraft eine Bedeutung hat. Alles, was er lernt, muß unmittelbar entweder auf den menschlichen Geist oder im menschlichen Leben anwendbar sein. Solchen Unterricht nenne ich im edlen Sinne des Wortes praktisch. Wenn eine Schule unmittelbar und ausschließlich nur die künftigen Bedürfnisse berücksichtigen wollte, so würde diese Richtung nicht eine praktische, sondern eine praktikantische genannt werden müssen; der Lehrer derselben wäre nicht ein Praktiker, sondern ein Praktikant.* Vor einem solchen hat niemand Respekt, wohl aber vor einem guten, verständigen und gewandten Praktiker. Denn wir haben die Schüler nicht für die Schule, sondern für das Leben zu bilden. [Praktisch verfahren heißt aber nicht: ungründlich verfahren.]

3. Unterrichte kulturgemäß!**

Mit diesem einen Worte „kulturgemäß“ will ich alles sagen, was in Berücksichtigung der äußeren gegebenen Verhältnisse noch zu bemerken wäre.

Wir stellen damit also für den Unterricht und für die Erziehung überhaupt das Prinzip der Kulturgemäßheit auf und ordnen es neben das der Naturgemäßheit. Jenes steht zu diesem im Verhältnis der Unterordnung. Naturgemäß zu verfahren, ist die höchste, allgemeinste formale Forderung für jeden Erzieher. Es ist das ewige Ideal, dem entgegenzustreben ist. Aber dieses Prinzip selbst setzt und bestimmt nicht alles, worauf in der Erziehung Rücksicht zu nehmen ist, indem es nur eine allgemeine Norm aufstellt, nach welcher jede Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit inbetreff ihres Wertes oder Unwertes beurteilt werden kann. Die näheren Bestimmungen enthält das Prinzip der Kulturgemäßheit, d. h. der Gedanke, daß bei der Erziehung auf die Orts- und Zeitverhältnisse, unter welchen ein Mensch geboren wird oder zu leben bestimmt ist, kurz auf die gesamte Kultur der Gegenwart, besonders in dem Lande, dem der Einzelne angehört, im weiten und umfassenden Sinne des Wortes Rücksicht genommen werden muß. Man hat dies früher oft übersehen. Darum deute ich die wesentlichsten Gesichtspunkte wenigstens an.

Das Prinzip der Kulturgemäßheit kann mit dem der Naturgemäßheit in Kollision oder Konflikt geraten. Für diesen Fall haben wir schon erklärt, daß dieses jenem übergeordnet sei. Naturwidrig zu verfahren, kann nie gerechtfertigt werden; wohl aber erheischt es die Pflicht, sich den Forderungen der Verbildung, der Afterkultur ent-

---

* S. Anm. zu S. 267 des ersten Bandes.

** Vgl. hierzu den unter I, 3 unserer Auswahl aufgenommenen Artikel. — Die Überschrift heißt in der 2. Aufl.: „Unterrichte (erziehe) kulturgemäß!“

gegenzusetzen, um den Einzelnen oder die Gesamtheit zur Naturgemäßheit zurückzuführen. Gegen die entartete Kultur muß man bei der Natur Hilfe suchen. Aber plötzlich und auf einmal läßt sich dieses selten bewerkstelligen. In diesem Stücke huldigen wir dem Prinzip der Reformen. Es ist naturwidrig, Menschen zu Sklaven und Leibeigenen zu machen, und deshalb ist darauf zu denken, diese Schande der Menschheit zu vertilgen. Ob es aber darum geraten sei, die Sklaven überall plötzlich für ganz frei zu erklären, ist eine andere Frage, die gewiß kein Besonnener, ohne alle Überlegung, ohne alle Einschränkung beantworten wird. Sich nach der herrschenden Mode zu kleiden, gehört für die sogenannten Gebildeten zur Kultur oder Zivilisation, gleichviel, ob die Mode der Körperbeschaffenheit zuträglich ist oder nicht, und ob sie den Leib entstellt oder erhebt. Das ist auch eine Art körperlicher und geistiger Sklaverei für die Einzelnen. Ob es nun von diesen wohlgethan sei, der Mode plötzlich allen Gehorsam aufzukündigen und die Kleidung nach eigenem Ermessen zu wählen, verdient doch gewiß einige Überlegung. Denn leicht könnte es sein, daß ein solcher sich dadurch wegen des Urteils der Menge, also wegen der herrschenden Kultur, solche Nachteile zuzöge, welche den Zwang, den die Herrschaft der Mode auflegt, weit übertreffen. Daß nur durch die Kenntnis der griechischen und lateinischen Sprache allgemeine Bildung gewonnen werden könne, ist zwar oft behauptet, der Beweis dafür aber nie geliefert worden, vermutlich deswegen nicht, weil er sich nicht liefern läßt. Ob es aber darum einen Fortschritt in unserer Kultur begründen würde, wenn wir unsere Jugend, die für das höhere Leben gebildet werden soll, von diesen Unterrichtsgegenständen entbinden wollten, ist doch gewiß des Nachdenkens sehr würdig. Daß die Kenntnis der französischen Sprache und die Mundfertigkeit darin den Töchtern unserer höher gestellten Familien keinen großen Gewinn inbetreff der Geistesbildung bringt, ist allgemein anerkannt. Aber mit diesem Zugeständnis hat man den Schluß, daß der Unterricht in der französischen Sprache aus allen Mädchenschulen entfernt werden müsse, noch nicht gebilligt. Durch diese Beispiele wollen wir nichts weiter verdeutlichen, als dieses, daß auf die Sitten und Gebräuche unserer Zeit und unseres Standes, auf den Geist der Zeit, in dem wir leben, auf die Nationalität unseres Volkes, kurz auf die Kultur der Gegenwart und der Umgebung bei aller Erziehung Rücksicht genommen werden müsse.* „Inwieweit"

* Zum Kulturgemäßen, d. h. zu dem, was unter einer (einzelnen) Nation dafür gilt, gehört auch das, was man das Schickliche (und Unschickliche) nennt. Das Schickliche ist das der Sitte der Gebildeten Gemäße. Mit diesem (wechselnden und schwankenden) Begriffe darf der Begriff des Anständigen nicht verwechselt werden. Das Anständige bezieht sich immer auf das Sittliche, hat einen sittlichen Hintergrund. Bei wahrer Kultur wird nichts für schicklich ge-

[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]en [illegible]
[illegible]ultur [illegible]
[illegible] den [illegible]
[illegible]ußt oder [illegible]
[illegible]enen [illegible]
[illegible]ahrheit [illegible]
[illegible] es ist, [illegible]
wahren [illegible]
[illegible] das die [illegible]
[illegible] Leben [illegible]
[illegible] Thema [illegible]
[illegible]erall [illegible]
[illegible] durch[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]

[illegible]

weiser und umsichtiger Überlegung ins Leben übergeleitet werden müssen. Wir beginnen unser Leben nicht mit nichts, nicht mit dem absoluten Anfang, sondern wir setzen das der letzten Generationen fort; unser Dasein wird also zum Teil durch ererbte Institutionen, durch Sitten und Gebräuche, welche allgemein angenommen worden, überhaupt durch die Geschichte mit bestimmt. Entdecken wir nun einen Widerspruch zwischen dem, was ist und besteht, und dem, wie es sein sollte, so haben wir die Zeit, unsere Umgebung und Zeitgenossen für das Bessere zu gewinnen und das Schlechte zum Besseren umzubilden. Es gehört dazu, nämlich zur richtigen Erkenntnis des Wahren und zur richtigen Beurteilung, was von dem Wahren und Guten unter gegebenen Verhältnissen in bestimmten Zeiten zu realisieren sei, ein erleuchteter Verstand und eine umsichtige Prüfung aller vorliegenden Verhältnisse. Denn nicht alles, was im allgemeinen wahr und gut ist, paßt auch für alle individuellen Verhältnisse. So offen und unverhohlen spricht man mit Recht zu Menschen, denen man ein reines, edles Herz zutraut. Man stellt ihnen die Forderung, nach dem Wahren und Großen immer und überall zu trachten ihr Leben lang; aber man ist auch ehrlich genug, zuzugeben, daß sich nicht überall alles Wahre und Gute realisieren lasse.* Nur auf die Erforschung des Wahren an sich darf die Rücksicht auf Zeitverhältnisse und Umstände keinen Einfluß haben. Die Wahrheit, objektiv, ist das höchste, heiligste Gut der Menschheit: die Wahrhaftigkeit, subjektiv, eine Eigenschaft, ohne welche sich an keinem etwas Gutes findet. Jene ist das Heilige, diese behandelt das Heilige heilig, d. h. sie strebt darnach, es möglichst rein aufzufassen, ohne dabei fremdartigen Betrachtungen: ob die Wahrheit auch nützlich sei, ob ihre Verbreitung vielleicht nachteilige Folgen herbeiführen könne, ob nicht vielleicht das „gute Herz“ darunter leide — Einmischungen zu gestatten. Erst bei der Einführung und Verbreitung der Wahrheit geht man mit der Weisheit zu Rate, nicht um sogenannter weltkluger Zwecke, sondern einzig um der Wahrheit selbst willen. Der strebende Mensch wird diese Wahrheit nicht zur Beschönignng seiner Faulheit, die alles beim Alten läßt, mißbrauchen. Denn zu machen, daß es besser werde, darum leben wir.** Aber dem redlichen Wahrheitsfreund gewährt der Gedanke, daß der Zustand der Kultur sich nach der Natur der Dinge nicht auf einmal umgestalten lasse, einigen Trost, wenn ihm das edelste Streben mißlingt, und er schöpft daraus die Überzeugung, daß nie eine

---

* „Alles sei recht, was du thust; doch dabei laß es bewenden,
Freund, und enthalte dich ja, alles, was recht ist, zu thun.“ —
(Schiller). — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** Dieses Streben bekundet den Charakter der Menschheit. Nur der Mensch, nicht das Tier strebt nach Verbesserung seiner Zustände. Ein Mensch, der nichts umgestalten, nichts zur Entwickelung beitragen, nur genießen wollte,

[illegible] Darin liegt [illegible] mit [illegible] anderes. [illegible] das Ziel des [illegible] der Erziehung. —

[illegible] Notwendigkeit der [illegible] zur Sprache kam, mit [illegible]

Die Quelle des pädagogischen Wissens ist die Erfahrung und die Kenntnis der menschlichen Natur. Da letztere wieder auf Erfahrung beruht, so ist die Erfahrung die eigentliche Quelle des Wissens über Erziehung, d. h. es stammt aus der Beobachtung der Erscheinungen der menschlichen Natur unter gegebenen Verhältnissen in den Lagen des Lebens, die Pädagogik ist folglich eine empirisch-rationale Wissenschaft. Da der einzelne Mensch kein Abstraktum, sondern ein Individuum ist, und nicht überhaupt in der Zeit und im Raume, sondern in einer bestimmten Zeit, in bestimmtem Raume, in bestimmten Umgebungen lebt, so ist die Erziehung eines Individuums nicht bloß von der allgemeinen Menschennatur und von (abstrakten) Zeit- und Raumverhältnissen, sondern von der individuellen Gestaltung der Menschennatur in einem Einzelwesen und von den in der Zeit und in dem Raume, in welchem es lebt, herrschenden Faktoren abhängig. Die Erziehung **eines** Menschen hat sich daher zwar nach den für die Erziehung **des** Menschen geltenden, von der Menschennatur als Gattung abhängigen Gesetzen, zugleich aber nach den Zeit- und Raumverhältnissen und Forderungen zu richten. Die Erziehungswissenschaft ist daher nie als vollendet und abgeschlossen zu betrachten; nur der kleinere, allgemeine Teil wird, sobald die Menschennatur vollkommen erkannt sein wird, auf einige Dauer Ansprüche haben, der übrige dagegen wird

wäre kein Mensch, sondern ein Tier. Der Kommunismus in seiner rohesten Form, in welcher er den sinnlichen Genuß als das Ziel des Lebens, die Teilung aller Erdengüter als das Mittel zu diesem Zwecke aufstellt, würde, ausgeführt, die Menschen zu Tieren degradieren. — Vergl. das vierte Kapitel über die soziale Republik in **Guizots** vorzüglicher Schrift: Über die Demokratie in Frankreich. Berlin, 1849. (5 Sgr.) — **Anm. Diesterwegs** (4. Aufl.).

von der bis ins Unendliche hin sich metamorphosierenden Zeit und von dem, was mit der Entwickelung des Menschengeschlechts im Ganzen, Partiellen und Einzelnen zusammenhängt, abhangen. Auf den Ruhm einer unveränderlichen Wissenschaft wird sie daher, ebenso wie jede andere Wissenschaft (von der Theologie ist oft das Gegenteil prätendiert worden), für immer verzichten müssen. Etwas schlechthin Unveränderliches giebt es auf Erden nicht. Aber sie will in dem Sinne, wie jede andere, eine selbständige Wissenschaft, d. h. eine solche sein, welche ihren Inhalt nicht aus anderen Gebieten oder Wissenschaften schöpfet. In dieser Beziehung ist sie noch im Kampfe begriffen; denn von seiten der Theologie wird ihr die Emanzipation, die sie anstrebt, streitig gemacht. Was anderen Wissenschaften früher geschah, geschieht ihr jetzt; aber nicht zu bezweifeln ist es auch, daß sie erreichen wird, was jenen längst (wo nicht überall in der Praxis, doch in der Theorie, d. h. im vernünftigen Erkennen) gelungen ist: Unabhängigkeit und Selbständigkeit. Daß dieses Resultat — der Schlichtung persönlicher Rangstreitigkeiten unter den Personen und Korporationen, durch welche die Theologie und Pädagogik im Leben vertreten wird, vorhergehen muß, begreift sich leicht, sowie nicht minder, daß die aus dem Abhängigkeitsverhältnis aufstrebende Pädagogik von ihrer alten Herrin, der Theologie, der revolutionären Gesinnung, ja der Undankbarkeit beschuldigt wird. Dieses und anderes kann für jene die folgenreiche Zeit der Emanzipation zwar aufhalten, nicht vernichten. Sie hat an den übrigen Wissenschaften Beispiel und Vorbild. Noch vor einigen Jahrhunderten (oder noch in späterer Zeit?) betrachtete sich die Theologie als die „Königin der Wissenschaften“, auf Universitäten war ihre Fakultät Nummer Eins, und sie suchte alles übrige Wissen zu beherrschen. Der Mediziner heilte nach ihren Voraussetzungen, er trieb aus kranken, besessenen (!) Menschen die Teufel aus,* der Jurist ersann Gesetze und Strafen nach den Worten der Bibel, der Philosoph stellte die Dogmen der Kirche an die Spitze seiner Argumente. Mit der Entwickelung dieser Wissenschaften entbrannte ein heißer Streit zwischen ihnen und der alten Herrin, der bis in unsere Tage hineinreicht. Aber schon längst protestieren die eigentlichen Priester jener weltlichen Wissenschaften nicht nur gegen die Ansprüche der Theologie, die sich gern als eine sacrosancta betrachtet, sondern befreien sich nach Möglichkeit von jeder Art der Abhängigkeit. Der Arzt nimmt die Gesetze, denen er folgt, aus der Menschennatur und der Natur der objektiven Welt und ihrer Erzeugnisse, der Rechts- und Gesetzlehrer

* Oder „heilige Männer“ trieben sie aus — wie noch im Mai anno 1843 ein Bischof in Luxemburg, sollen wir sagen: mirabile oder horribile dictu? — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

ebenfalls aus der Natur der Menschen und der sozialen Verhältnisse. er fragt z. B. nicht mehr in blinder Unterwerfung: Was steht in der Bibel über die Ehe? sondern: Wie muß man sie einrichten, damit sie dem Glück und Heil der Menschen entspreche?; der Philosoph fängt seine Spekulationen ohne Voraussetzungen an. Nur die Pädagogik ist noch mehr oder weniger die Magd der Theologie; aber sie hat sich seit Kant schon zu der Kühnheit ermutigt, statt wie sonst der Theologie die Schleppe zu tragen, ihr mit ihrer Fackel verleuchten zu wollen, wie nicht nur die pädagogischen Systeme von Herbart, Beneke und anderen Philosophen, sondern selbst die pädagogischen Ansichten praktischer Lehrer beweisen. Der heiße Kampf zwischen diesen beiden Mächten, der auch unsere Tage berührt, hat ursprünglich den eben angedeuteten Grund, die Personen werden dadurch berührt, und der nach der Natur der Menschen und der Dinge oft persönlich geführte Streit ist in seinem Wesen auf das ausgesprochene sachliche Verhältnis zurückzubeziehen. Wer, wenn auch nur oberflächlich, mit der Kulturgeschichte bekannt ist, kann keinen Augenblick über den endlichen Ausgang des Kampfes im Zweifel sein.* Hat man ja schon von gewichtiger Seite den praktischen Theologen die Forderung gestellt, Volkslehrer zu werden, also angefangen, das ursprüngliche Verhältnis zwischen Theologie und Pädagogik ganz umzukehren und die zur Herrscherin auszurufen, welche bis dahin nur Magddienste geleistet hatte. Natürlich wird das veränderte, umgestaltete Bewußtsein auch

---

* „Die Zeit ist längst vorbei, wo es die Theologen wagen durften, aus vermeintlichem göttlichen Recht den andern Wissenschaften Vorschriften zu machen, die sich längst von der symbolischen Dogmatik emanzipiert haben. Im Gegenteil, da die symbolischen Dogmen und Lehrsätze in andere Wissenschaften tief eingreifen, so ist das Urteil über theologische Dinge längst nicht mehr in den Händen der Geistlichkeit allein, sondern Philosophen, Rechtsgelehrte, Ärzte, Mathematiker, Naturforscher, Geschichtsforscher, Altertumskenner, Sprachforscher, Astronomen, Dichter und Volksschriftsteller bearbeiten das Feld religiöser Überzeugungen und theologischer Meinungen auf allen Seiten und schöpfen ihre Behauptungen aus andern Quellen, als aus Predigten und Katechismen. Hätte die symbolische Dogmatik noch volles Leben in der Kirche, so müßte die wissenschaftliche Pädagogik, Anthropologie, Psychologie überall von dem Kirchendogma, von dem Falle Adams, der Erbsünde und ihren Folgen ausgehen. Wo beginnt aber die Pädagogik mit Adams Falle oder mit Luthers Lehre, daß kein Kind seine Eltern lieben könne ohne den heiligen Geist? oder wo beginnt die Anthropologie mit dem Paradiese, die Psychologie mit der Lehre de libero arbitrio? Oder welche Physik legte die Behauptung der Augsburgischen Konfession zu Grunde, daß die Natur im Greisenalter stehe und immer schwächer werde, oder wo läßt sie sich in der Naturforschung über Hagel, Ungewitter, Stürme, Mißwachs von der Theorie des Lutherschen Katechismus leiten, nach welcher diese als Wirkungen des Teufels angesehen werden müssen? u. s. w." Bretschneider, Die Unzulässigkeit des Symbolzwanges in der evangelischen Kirche. Leipzig 1841, Seite 129. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

auf die Gestaltung der praktischen Verhältnisse den größten Einfluß ausüben. Das alles liegt im Schoße der Zukunft. Den Theologen wie den Pädagogen entsteht dadurch die Aufgabe, die Sache, das heißt das Wohl und folglich auch das Wesen des Menschengeschlechts nicht nur im Auge zu behalten, sondern sich ganz davon leiten zu lassen. Denn ohne Kenntnis des Menschen und der sozialen Verhältnisse wie ohne Liebe steht eine befriedigende Lösung der großen Aufgabe nicht zu erwarten. Es wird aber ein großer Tag sein, an dem der Friede auf dauernden, d. h. auf den Gesetzen der Menschennatur ruhenden Grundlagen geschlossen werden wird. Die jetzt lebenden thätigen Mitglieder beider Parteien werden sich bescheiden müssen, ihn nicht mitzufeiern, er wird den Nachkommen beschieden sein, für einstweilen werden sie noch der streitenden Kirche und Schule* angehören. Das aber begreift sich leicht, daß bei dieser Lage der Dinge weder an irgendeine pädagogische Theorie, welche, wie der Wegweiser, den Anspruch macht, jetzt in der Gegenwart gebraucht zu werden, die Anforderung strenger (theoretischer) Konsequenz, noch auch an die Gestaltung der Schulverhältnisse die Forderung gemacht werden kann, daß sie allen Konflikt der dabei Beteiligten unmöglich machen. In beiden Beziehungen wird man an Vermittelungen denken. Einheit und Ruhe und vollständige Befriedigung gehen nur aus strenger Konsequenz** hervor. Sie muß in wissenschaftlichen Systemen angestrebt werden; die gegenwärtige Lage der Welt läßt sie in der Praxis nicht zu. — Also steht es nach unserem Bedünken jetzt mit der Theorie der Pädagogik und mit der Praxis des Schulwesens. Seine

* Einen lesenswerten Aufsatz über die „streitende Schule" liefert Mager in seiner Revue, 1843, Septemberheft. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** Aus dem Obigen begreift man die Erscheinung und das Auftreten theologisierender Pädagogen und pädagogisierender Theologen — es sind mixta, unerquicklich wie diese. Angenehmere Erscheinungen sind die reinen Pädagogen und die reinen (d. h. ganzen) Theologen; sie verhalten sich in Hauptpunkten wie vollkommene Gegensätze zu einander. Im strengen Sinne kann der Theologe kein Pädagoge, der Pädagoge kein Theologe sein. Näheres Nachdenken wird dem Leser dieses Verhältnis verdeutlichen. Es setzt eine Menge von Tageserscheinungen ins Licht. Wie die Theologen auf die Schule gewirkt haben, erfährt man aus der Geschichte des Schulwesens, und man kann es auch durch eigene Anschauung in den Gegenden erfahren, wo die Schulen ausschließlich unter der Leitung des Klerus stehen. Wie dagegen die Pädagogen oder die Pädagogik auf die Kirche oder die Kirchen wirken würde, würde man erst dann erfahren, wenn die Geistlichen ihr Wirken nach den Forderungen der Pädagogik einrichten wollten. Es würde eine große Umgestaltung erfolgen, was im Schoße der Zukunft ruht. Wir Lehrer aber richten uns bei unserem Verfahren nicht nach der Theologie, sondern nach der Pädagogik. Das Jahr 1848 hat dazu mehr und mehr die praktische Möglichkeit angebahnt. Werden die folgenden Jahre halten, was es versprochen hat? — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

Zeit zu begreifen, gehört zur Weisheit, besonders zu der des Pädagogen und Lehrers, da sein Beruf es nicht fordert, für unveränderliche, d. h. erträumte Daseinsformen, sondern für die werdenden, in ewigem Fluß begriffenen Zeitzustände zu wirken.]

---

4. Regeln für den Unterricht inbetreff des Lehrers.

Nicht von dem ganzen Sein und Streben des Lehrers, nicht von den allgemeinen Eigenschaften des erziehenden Lehrers, seiner Gewissenhaftigkeit, seiner Treue, seiner Sittlichkeit 2c., sondern nur von den Eigenschaften des Lehrers ist hier die Rede, welche den Unterricht bildend und fruchtbar machen, insofern sie aus der Persönlichkeit des lehrenden Subjekts hervorgehen.

1. Suche den Unterricht anziehend (interessant) zu machen!

Was unsere Teilnahme, unsere Aufmerksamkeit in vorzüglichem Grade in Anspruch nimmt, was unser Lebensspiel auf eine naturgemäße Weise erregt und erhöht: nennen wir anziehend oder interessant. Es ist natürlich, daß wir uns mit dem Interessanten gern beschäftigen; denn die Lustgefühle des Menschen lieben Steigerung des inneren Lebensspiels. Will man sich daher der ungeteilten Aufmerksamkeit einer versammelten Menge bemächtigen, sie fesseln: so muß man darnach trachten, ihr durch unsere Persönlichkeit oder durch die Art und Weise, wie wir einen Gegenstand behandeln, was dann wieder ein Ausfluß der Persönlichkeit ist, reines Interesse einzuflößen oder interessant zu werden. Das Interessante erregt nicht ein gemeines, sondern ein höheres, ein freies oder reines Interesse, das nur der Mensch, der gebildete Mensch kennt, und das selbst wieder schon an und für sich zur Bildung beiträgt. Für den Lehrer aber hat die Fähigkeit, den Unterricht interessant zu machen, noch ein höheres Interesse, weil sie den Erfolg hat, daß der Schüler ein freies Wohlgefallen an dem Wahren, Schönen und Guten bekommt und sich mit diesen großen Dingen gern beschäftigt. Wir fragen daher: Wodurch wird der Unterricht interessant? und antworten: 1. durch den Wechsel; 2. durch die Lebendigkeit* des Lehrers; 3. durch seine ganze übrige Persönlichkeit. „Der Wechsel ist die Würze des Lebens“, sagt ein bekanntes Sprichwort. Wie sollte es nicht ein Bedürfnis für die

* „Dem Dummen fehlt es an der Lebendigkeit der Urvermögen, er kann nur schwer produzieren, es fällt ihm alles zu spät ein; aber Kräftigkeit der Urvermögen kann er besitzen, z. B. ein gutes Gedächtnis und darum vieles Wissen. Jene ist im Lehramte bei weitem das Entscheidendste, Wichtigste. Das nötige Wissen eignet man einem Jüngling leicht an; aber die fehlende Lebendig-

Jugend sein, denselben (meist an sich trockenen und toten, in seiner Wichtigkeit fürs Leben 2c. von der Jugend nicht erkennbaren) Lehrstoff in mannigfaltigen Formen und Gestalten erscheinen zu sehen? Denn in der Mannigfaltigkeit der Stoffe kann der Lehrer die Abwechselung in der Regel nicht suchen, sondern in der Form der Behandlung, in der Manier. Ehe das Kind den einfachsten Buchstaben gut schreiben kann, muß es ihn tausendmal schreiben. Bedenket, Lehrer, was dazu erfordert wird! Darum denket auf Mannigfaltigkeit, Veränderung und Wechsel! — Aber der Wechsel thut nicht alles, nicht einmal das meiste; mehr schon die Lebendigkeit, die Erregtheit, die Frische des Lehrers, seine natürliche (also natürlich sichtbare, nicht gemachte) Lust zu lehren und sich mit Kindern zu beschäftigen, seine Freude* an dem Gelingen schwacher Versuche 2c. Wir haben aber gesehen, daß die Unterrichtskunst nicht eine Kunst mitzuteilen, sondern zu erregen, zu wecken, zu beleben sei. Aber wie willst du ohne Erregtheit erregen, ohne Selbstthätigkeit das Schlafende wecken, ohne Leben beleben können? Nur das Leben erzeugt das Leben; von dem Tode aber geht der Tod aus. Darum eigne dir möglichst frische Lebendigkeit an! Diese besteht nicht in äußerer Hast, unruhigem Fechten mit den Händen, nicht in Mienen und Grimassen; sondern sie ist das Leben des Geistes, das sich freilich auch in dem Gesicht, in der Haltung des Leibes und in der Bewegung der Glieder kund thut. Manche Menschen sind in dieser Beziehung ungemein vor anderen von der Natur begünstigt. Die Erziehung thut aber auch viel dazu, wie man an den Kindern bewegter Eltern, an den Schülern bewegter Lehrer sehen kann. Darum kann auch jeder Lehrer, der sich die Bildungsfähigkeit erhalten hat, viel dazu beitragen, daß er die rechte Lebendigkeit gewinne; z. B. durch den Umgang und die Anschauung erregter Menschen und Lehrer; durch nüchterne, naturgemäße Lebensweise (denn vieles hängt dabei vom Körper ab), der es nicht an belebendem Wechsel fehlt; durch die Vorstellung von dem Wert und der Bedeutung des Lebens, in Thätigkeit zugebracht, indem wir doch nur so viel gelebt haben, als wir thätig gewesen sind; durch die Anschauung der un-

keit der Urvermögen wird schwer ersetzt. Sie bedingt die Kraft der Erregung der Schüler, worauf zuletzt alles ankommt. Das erregte Gefühl weckt und belebt das Erkenntnis- und Thatvermögen. Dieses ist der psychologische Grund der unermeßlichen Wichtigkeit der erregenden Kraft oder der Lebendigkeit." (Beneke.) — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

* „Alles überwindet die Freudigkeit. Eine freudige Thätigkeit ist aber eine solche, die mit unserm Wesen übereinstimmt, die wir nicht als Schranke, folglich nicht als Zwang empfinden. Die glücklichste, seligste Thätigkeit ist jedoch die produzierende. Lesen ist köstlich; Lesen ist passive Thätigkeit; aber lesenswertes Schaffen ist noch köstlicher. „„Geben ist seliger als Nehmen““, heißt es auch hier." Feuerbach. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

Sachen, die er lernen muß, dienen; er, der von unendlicher Lust zu freier Bewegung im Leben gestachelt wird, soll auf den stärksten Trieb verzichten und sich während der schönsten Stunden seines jungen Lebens, die nie wiederkehren, auf die harte Schulbank pfropfen, in die abstrakte Schulstube einsperren lassen — ohne das entschädigende Gefühl des Weiterkommens, des erworbenen Besitztums an Wissen und Können? Wer solches verlangt und danach thut, kennt die Menschennatur nicht, ist ein Barbar. Der Menschenkenner und Freund der Jugend macht dem Schüler Lust zum Lernen. Darum kehrt er zum Gelernten immer wieder zurück, darum übt er es immer wieder ein, darum wendet er das auf früheren Stufen Erlernte auf den folgenden an, darum verschafft er dem Schüler an jeder Station den Überblick über die bereits durchwanderten, darum ist ihm dieses wichtiger, als das Erlernen des Neuen. Darum z. B. lieset der Lehrer, ehe er eine neue vita des Cornelius Nepos beginnt, alle vorhergehenden rasch mit ihm durch. So erweckt er in ihm das belebende Gefühl gewonnener Kraft. Wer das gewonnen hat, bedarf keiner anderen Antriebe zum Fleiß. Ein solcher hat den Lehrer, die Schule, den Gegenstand lieb, und wenn er jene verläßt, so bleibt ihm doch dieser im Leben. In den Gegenstand sich versenken, in ihm sich verlieren, heißt — sich gewinnen.]

2. Unterrichte mit Kraft!*

Ich habe manchmal darüber nachgedacht, worin eigentlich die disziplinarische, didaktische doktrinelle Kraft mancher Lehrer, die sich durch diese Eigenschaft auszeichneten, liegen möchte, und woher der Mangel dieser Erscheinungen in anderen Schulen? Ich fand die Quelle in der Energie und Entschiedenheit des Willens oder in dem Mangel dieser Eigenschaften, kurz in der Kraft des Charakters. Bei Unentschiedenheit, Unfestigkeit, Unmannhaftigkeit 2c. leistet man in der Welt in keinem Stücke etwas, das der Aufmerksamkeit der Zeitgenossen würdig wäre. Wie würde man sich daher täuschen, wenn man glauben wollte, selbst bei schwankenden Ansichten, unbestimmten Gefühlen und Kraftlosigkeit des Willens die Dummheit der Jugend in Gescheitheit, die Ungeschicklichkeit in Geschicklichkeit, die Flüchtigkeit in Aufmerksamkeit, die Roheit in Bildung umwandeln zu können! Die Kraft des Charakters läßt sich durch nichts ersetzen, weder durch

weil gerade die besten und tüchtigsten Seelen immerdar an sich zweifeln, und von andern eine so große Meinung haben, daß sie in deren Schätzung ihr Gericht sehen. Alle Eigenschaften können durch tote Gleichgiltigkeit zu Grunde gerichtet werden." Immermann in seinem Münchhausen, Teil II, S. 226. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

* S. Biogr. S. 79 f. und S. 90.

Beten noch durch Singen, weder durch Geduld noch durch Demut, ja nicht einmal durch die Blüte des Lebens im Gemüt, die Frömmigkeit, selbst. Das möchte angehen, wenn die Jugend von selbst zur Schärfe des Denkens, zur Kraft des Guten und zur Energie des Willens gelangte! Aber diese Eigenschaften finden sich nicht von selbst, werden nicht empfangen und erseufzt, sie wollen in Anstrengung aller Kräfte erworben sein. Darum gilt es hier nicht einer passiven oder negativen, sondern einer entschieden positiven Einwirkung. Nur der entschiedene, charakterfeste, energische Mann, der da weiß, was er will, warum er das will, was er will, und welche Mittel die Ausführung seines Willens sichern, nur ein solcher erzieht entschiedene, charakterfeste, energische Menschen. Es giebt eine Ansicht, welche sich vor diesen Dingen fürchtet und eine Scheu hat, solche Eigenschaften den Erziehern der Jugend zu wünschen, wähnend, daß sie zur Frechheit, zur Unfrömmigkeit oder gar zur Gottlosigkeit führen. Aber diese Ansicht bezeugen wir der Mattherzigkeit, Einfältigkeit und Verzweiflung an allem, was in der Welt und in der Menschennatur Edles nnd Großes liegt, und wir weisen zu ihrer Widerlegung hin auf deutsche Männer, wie Luther einer war, in dem sich die höchste Energie des Charakters mit der entschiedensten Gottesfurcht paarte.* Leider hat sich vieler Menschen unserer Tage eine solche Verzweiflung an der Richtung der Zeit und ein solches Mißtrauen gegen das in der Menschennatur liegende unüberwindliche und unverwüstliche Gute bemächtigt, daß sie Erziehungsgrundsätzen huldigen, die, wenn sie herrschend würden, die Welt in ein allgemeines Kloster verwandelten. Wir dagegen huldigen mit allen strebenden Menschen einzig der Entschiedenheit, der Mannhaftigkeit, der Tapferkeit, der Selbstthätigkeit — im lautern Dienste des Wahren und Guten.

Gehet hin in eine Schule, in welcher Energie den Lehrer belebt, und schauet, was er vollbringt! Seine Erzeugnisse sind: geregelte, angestrengte Aufmerksamkeit, die sich im Blick der Schüler, in ihrer körperlichen Haltung, in ihrer entwickelten Sprachkraft, kurz in allem kund giebt (manifestiert). Und doch sind das Eigenschaften, die der Mensch im Drange des Lebens, dem keiner entgeht, der nicht die Schätze des Krösus besitzt, gebrauchen kann. Jene Eigenschaften des Lehrers sind die wahren, allein ausreichenden, viel hundert Künste und Künsteleien unnötig machenden Disziplinarmittel. Sie vereinigen sich

* „Frei sein, mit andern Worten, Charakter haben, heißt deutsch sein.“ „Beides,“ sagt Fichte, „ist gleichbedeutend, und die Sache (Charakter) hat in unserer Sprache keinen besondern Namen, weil sie eben ohne all unser Wissen und Besinnung aus unserm Sein unmittelbar hervorgehen soll.“ — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

in der disziplinarischen, doktrinellen, didaktischen Kraft des Lehrers, welche eine Frucht ist der Energie des Charakters.*

[3. **Mache die Lernstoffe dem Schüler mundrecht! Und: Halte überall auf gute Aussprache, scharfe Akzente, deutliche Darstellung und denkrichtige Anordnung!**

Es ist von den Schülern die Rede; diese sollen zu dem, was dieser Grundsatz besagt, angehalten werden. Insofern, da die eben aufzustellenden didaktischen Grundsätze sich auf das Thun des Lehrers bezogen, gehört er nicht hieher; aber wegen seiner durchgreifenden Wichtigkeit und weil seine Tendenz durch die Thätigkeit des Lehrers erzielt wird, findet er hier eine Stelle.

Er gilt für den ganzen Unterricht, d. h. überall, wo Dinge gelernt, mit dem Kopfe ergriffen werden sollen. Der Schüler muß sie mündlich darstellen, alle und jede, ohne irgendeine Ausnahme, mit seinen eigenen** Worten. Man kann die Wichtigkeit dieses Grundsatzes nicht genug einschärfen: Gegen keinen wird so gefehlt, wie gegen diesen. Warum? Das Selbstsprechen (d. h. das Lehren) ist das leichtere Geschäft; das Sprechenlassen, die Anleitung zum richtigen, geläufigen Sprechen ist das weit schwierigere Geschäft, erfordert unermüdliche Geduld, eine stete Aufmerksamkeit des Geistes auf das Thun der Schüler, nicht nur auf Stoff, sondern auf Form und Gestalt. Und doch ist es eine unselige Gewohnheit, die Schüler mehr zuhören als sprechen zu lassen. Wir verlangen vom Lehrer die willige Übernahme des schwierigeren Geschäfts, die Selbstentäußerung und Aufopferung, die es auferlegt. Es ist keine Kleinigkeit, es ist nichts Leichtes — wir wissen es wohl — es ist den raschen, lebendigen, feurigen Lehrern am schwersten. Diese entschuldigen ihr verkehrtes Thun damit, daß sie sagen, sie kämen sonst zu langsam weiter, die

---

* „„Je geistreicher der Lehrer, desto jähzorniger beim Unterricht““, sagt Quintilian. Er hätte mit ebensoviel Wahrheit sagen können: „Je teilnehmender, desto jähzorniger. Nur muß sein Zorn ein Liebeszorn sein und fühlen lassen, daß er nicht in übler Laune oder egoistischen Gefühlen seine Quelle hat, sondern in dem reinen Interesse für das geistige und moralische Wohl der Schüler, und in seiner Ungeduld, sie ihrem Ziele möglichst rasch entgegenzuführen.“ Döderlein, Reden und Aufsätze, Erlangen 1843, S. 237. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** „Seine Gedanken kann mir der Lehrer nicht eintrichtern, eingeben; meine Gedanken kann und muß er durch Worte wecken; also, daß sie meine, nicht seine Gedanken sind. Worte sind bloß das Instrument; dies muß ich mit eigenen Kräften, auf meine Weise, brauchen lernen, oder ich habe nichts gelernt. Der beste Prüfstein also, ob jemand etwas gefaßt hat, ist, daß er's nachmachen, daß er es selbst vortragen kann, nach seiner eigenen Art, mit seinen eigenen Worten.“ Herder, in seinen Schulreden. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

Schüler hörten doch, solange der Lehrer spreche, gut sprechen. Aber kommen sie wirklich weiter, wenn die Schüler bloß oder meist zuhören? Und lernen diese für die Schule oder fürs Leben? Doch dergleichen faule Einreden bedürfen keiner Widerlegung. Uns stehen folgende Sätze als umumstößliche Wahrheiten fest:

1. der Schüler weiß nur das recht, was er ordentlich zu sagen weiß;*
2. er lernt nur ordentlich das, worüber er angehalten wird, sich auszusprechen;
3. wie die besten Erzieher — nämlich da, wo von dem rechten Thun des Schülers die Rede ist — einsilbig sind, so sind auch die besten Lehrer, wenn nicht einsilbig, doch gewiß noch weniger redselig und sprechlustig. Die an der Sprechsucht leiden, sind die allerschlechtesten, die es giebt.

Dem Schüler muß es zur inneren Gewohnheit werden, alles, was er hört und lernt, in richtigen Sätzen auszuprägen, innerlich und für sich, auch wenn sie ihm nicht laut abgefordert werden. Ich habe einen Lehrer gekannt, der in manchen Stunden des lebendigsten Unterrichts nicht zehn Sätze sprach, die Schüler dagegen hunderte. Das war ein echter Lehrer. Unselige Manier, die Schüler tot — zu sprechen, sie zum Zuhören zu verdammen!** Aufmerksames Zuhören sollen sie auch lernen, und das lernen sie schon in unseren zahlreichen Schulen und bei lebendigem, anregendem Vortrage; aber das rechte Sprechen der Schüler selbst ist unendlich viel wichtiger — auch unendlich viel wichtiger, als das rechte Schreiben. Auch das sollen sie lernen; aber wir hören einen Menschen hundertmal, ehe wir ihn einmal lesen. Folglich u. s. w. Wer wagt es, das Gegenteil zu behaupten?

Also gute Aussprache, d. h. solche Pronunziation, wie wir sie im Munde gebildeter Menschen*** hören! (Das Provinzialistische ist ein

* Erster Grad der Einsicht: Verstehen dessen, was ein anderer darstellt, die Gedankenreihe eines andern; zweiter: die Rekonstruierung derselben für sich in Gedanken und Worten; dritter: die laute, zusammenhängende Darstellung für andere; die höchste: die Fähigkeit, dieselbe Gedankenreihe durch Fragen in andern zu entwickeln. Bis zur dritten Stufe müssen unsere Schüler geführt werden; die vierte bezeichnet die Kunst der Lehrer und echten Katecheten. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** Die Theologen — „die Diener am Worte“ — pflegen darin zu exzellieren. Sie können nicht an sich halten; sie lieben das Monieren, Ermahnen, Abkanzeln. Wenn die liebe Jugend dadurch nur gescheiter und besser würde! — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

*** „O, wenn Jünglinge wüßten, wie schön, wie reizend es sei, wie sie sich in dieser liebenswürdigen Gestalt zeigen, wenn auf eine Frage, ja nur auf Wink einer Frage, die Antwort leicht, jugendlich, klar, wohl- [illegible]edanken und Worten als ein schöner Ausdruck ihrer Seele ohne

Zeichen mangelhafter Bildung, wird wenigstens, wo es stark hervortritt, dafür gehalten.) Dann scharfe Akzente, wie kräftige Menschen sie lieben, wie sie in der Schule, wo die Kraft entfesselt werden soll, und wo jeder alles, was gesprochen wird, muß hören können, gehört werden. Unsere Schüler sind keine Salonsmenschen, die nur lispeln; wir haben keine Diplomaten zu bilden, und ob unsere Schulmädchen dereinst Gesandtinnen werden, ist uns gleichgiltig.

Pronunziation und Akzent verhalten sich zu einander wie Äußeres zu Innerem (jene geht auf den Laut, dieser auf den Begriff), und doch gehören beide dem Äußeren an. Auf das Innere der Rede beziehen sich die deutliche Darstellung und die denkrichtige Anordnung, beide wieder sich verhaltend wie Äußeres zu Innerem. Die Deutlichkeit der Darstellung besteht in der Vermeidung alles Zweideutigen und Unbestimmten, wie alles nicht wesentlich zur Sache Gehörigen, die denkrichtige Anordnung in solcher Reihenfolge der Gedanken, wie sie natürlich innerlich aufeinander folgen. Was Unbestimmtheit ist, kann man an Frauen erfahren, die nicht scharf denken und das, was sie erzählen, so darstellen, daß der an Unzweideutigkeit und Bestimmtheit Gewöhnte meist nicht weiß, auf welchen Begriff sich die gebrauchten Fürwörter (er, sie ꝛc.) beziehen. Noch wichtiger ist, namentlich im Unterricht, die richtige Anordnung. Sie verrät zuerst den guten Kopf, das Gegenteil den schlechten. Dieser wird in der Regel das Resultat des Nachdenkens, das Ergebnis einer Schlußreihe zuerst nennen, die Prämissen entweder ganz übergehen oder stümperhaft darstellen. Das darf aber nicht gestattet werden. Der Schüler muß durchaus dazu angehalten werden, eine Reihe von Gedanken in der sach- und folgegemäßen Ordnung und in keiner anderen aufzustellen. Man dulde das Gegenteil durchaus nicht! Sonst kommt Klarheit und Festigkeit des Wissens, Schärfe des Urteils und Konsequenz im Schließen nimmer-

---

Mühe hervortritt und wie eine bescheidene Minerva dasteht! Wüßten sie, was für ein gutes Vorurteil man hieraus für ihre Seele, für ihre Neigung und Brauchbarkeit, für ihr Herz und ihre Hoffnungen faßt, wie würden sie wetteifern, wie würden sie sich in der Stille bestreben, zwanglos, schön, rein und klar zu antworten, mit einer schönen Stimme auch eine schöne Seele ertönen zu lassen!" Herder, in seinen Schulreden. „Die Engel selbst erfreuen sich" — sagt Swedenborg — „wenn Kinder anmutig reden, wenn sie mit holder Stimme lesen, unübereilt und verständig antworten, wenn sie mit einer kindlichen Gewißheit, was sie wissen und gelernt haben, sagen." — Es ist übrigens eine alte Methode; nur scheint sie vor einigen Jahrzehnten abhanden gekommen zu sein. „Die unerläßlichen Forderungen, welche er an jeden Schüler machte, der ihn befriedigen sollte, waren: ein deutliches und sicheres Lesen, eine reguläre und gefällige Handschrift, eine laute und fließende Sprache. Wer gegen diese Forderungen verstieß, wurde von Trotzendorf getadelt, als ob er etwas Schandbares sich hätte zu schulden kommen lassen." Schlesischer Schulbote 1842, Seite 33. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

mehr zur Erscheinung — Summa: Wie man an dem Gesang den Vogel, so erkennt man am Sprechen den Schüler. Ergo etc.*]

4. Stehe nie still!**

Es ist nicht genug, daß man an das Sprichwort: „Stillstand ist Rückgang", denkt; man muß hinzufügen, was oben auseinandergesetzt wurde, daß man nur so lange zur Bildung anderer befähigt ist, als man an seiner eigenen Bildung fortarbeitet und die Schule selbst den Umgang mit Kindern und den Unterricht als ein Hauptmittel zur Bildung betrachtet. Die Bildung ist nie und nirgends etwas Fertiges und Gemachtes, sondern ein Werdendes und Lebendiges, das ohne Thätigkeit, Bewegung, Wachstum gar nicht gedacht werden kann. Wenn es nun wahr ist, daß die Bildung anderer vorzüglich in deren Erregung besteht, diese Erregung selbst aber von der Selbstthätigkeit des Erregenden abhängt, so geht daraus hervor, daß ein solcher Unterricht für den Lehrer selbst eine Schule der Selbstbildung im höchsten Sinne des Wortes genannt werden muß. Da nun der Lehrer einen großen Teil des Tages mit Unterrichten zubringt, so muß er es, ist sein Unterricht anders wirklich die Erregung anderer und dadurch Selbsterregung, in der eigenen Bildung leicht weiter bringen, als andere Menschen;*** wo nicht, so wird es auch wohl mit der Bildung, die andere von ihm empfangen, schlecht bestellt sein. Arbeite darum stets an deiner Bildung, an der allgemeinen als Mensch [und Bürger], an der besonderen als Lehrer! Weiterschreiten in Erkenntnissen und Einsichten, Entwickelung des Gefühls-, besonders des religiösen Lebens, Erhöhung der Thatkraft! Von dem ersten und letzten haben wir genug geredet; darum nur noch von dem zweiten einige Worte.

Die tiefste, unversiegbarste Quelle unermüdeten Strebens liegt in wahrer, ungeschminkter, ich möchte sagen — wenn man den Ausdruck

---

* Über die Redefertigkeit als einen Gegenstand der Pflege in Volksschulen von Thilo siehe Rheinische Blätter, 39. Band, Heft 2 und 3. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** Obige Forderung hat den Herrn Professor Karl von Raumer ganz bange gemacht. (Siehe dessen Geschichte der Erziehung!) Ich finde das natürlich. Mit der pietistisch-quietistischen Gefühlsseligkeit verträgt sich die gestellte Forderung nicht. Chacun à son goût. Unser Geschmack hält es mit Schiller:

„Rastlos vorwärts mußt du streben,
Nie ermüdet stille stehn,
Willst du die Vollendung sehn!" — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.). Raumer sieht in den Anforderungen, welche Diesterweg an die Lehrer stellt, nur „die eitle Grenzenlosigkeit der wissenschaftlichen Bestrebungen des Lehrstandes" (Gesch. der Päd. III, 2. Abt., S. 162).

*** Wir können nicht Menschen veredeln oder verderben, ohne uns mit ihnen zu veredeln oder zu verderben. Rosette Niederer. Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

nicht mißverstehen will — natürlicher Religion,* d h. in der Religiosität, welche das natürliche, unverlierbare, eingefleischte Eigentum des menschlichen Herzens ist. Ich nenne sie natürlich, um sie von anderen, namentlich von uneigentlichen oder künstlichen religiösen Stimmungen zu unterscheiden. Denn es ist, selbst unter Lehrern, nur zu sehr Sitte geworden, die Religiosität des Menschen in Wortformeln, Lehrsätzen und äußeren Bekenntnissen zu suchen, als bestehe sie in der rationellen Anerkennung irgendeiner Wahrheit und nicht vielmehr in der lebendigen Richtung des Innersten der Seele auf die göttlichen Dinge. Da dünkt sich mancher in seinem tollen Wahn ein religiöser Mensch und Religionslehrer zu sein, wenn er sich zu dem Inhalt einer Glaubensformel bekennt, oder er sieht gar mit Verachtung auf einen anderen hinab, der, vermeintlich von der untrüglichen Lehrformel abweichend, die Religiosität mehr oder eigentlich allein in dem Leben des Gemüts erblickt! In dieser Beziehung beherrschen noch unendliche Vorurteile Tausende von Menschen, auch von Lehrern! Ich habe Lehrer in der Schule beobachtet, die in dem Rufe religiöser Rechtgläubigkeit standen, und in ihrer Schule wenig oder gar nichts von eigentlicher Religiosität gefunden; denn das Lernen des Katechismus und der Sprüche, das tote Bekenntnis eines Symbolums, das starre Festhalten am herkömmlichen Buchstabenglauben und das Messen anderer nach dem Leisten eines Katechismus kann man doch eher alles andere als Religiosität nennen. Und ich habe Lehrer beobachtet, über die das

* 1. „Ja, seltsam ist es und gar belehrend für die, welche auf die Stimme hören der Natur, wie diese gleich auf Vollziehung dringt aller geheimnisvollen Weihungen in dem Menschen: bewegt sie sich in ihrer Anmut und Schönheit vor uns, so thun wir ihr ohne Zagen die feurigsten Liebeserklärungen, und die sind immer nur die gesteigerte Menschenliebe. Ich will ein guter Mensch werden, sagt der Knabe, dem die Abendlüfte den Duft der Wiesenblumen zuwehen; ja, ich will ein Held für die Menschheit werden, sagt der Jüngling, und fühlt das eigene Recht nur in ihr angetastet. — Gedenken Sie jeder Naturbewegung, ob sie nicht einen erhabenen Vorsatz der Selbsterziehung im unschuldigen Menschen hervorruft, und selbst gewöhnliche Lebensgeschäfte erhalten ihren Reiz, ihre Energie durch sie. Der nächtliche Botenläufer durchschreitet unverzagt den einsamen Waldpfad um die Wette mit der eilenden Luna und stählt sein Ingenium in ihrem Zauberlicht.“ 2. Der oben besprochene Gegenstand verdient ein eigenes Buch. Es ist da, und zwar in speziellster, wenn auch nicht beabsichtigter Beziehung auf den Lehrer. Es heißt: Buch der Kindheit. Von Bogumil Goltz. Frankfurt a. M. 1847, Zimmer. (499 Seiten. 2 Thlr.) Dieses ist eins der natürlichsten und zugleich tiefsten Werke, welche geschrieben worden sind — der natürlichsten, d. h. die innerlichste Wesenheit der Kindesnatur mit dem lebendigsten Sinne dafür darstellend — der tiefsten, d. h. die Unergründlichkeit der Menschennatur und die Unendlichkeit ihrer Bestimmung zur Anschauung bringend. Beide Eigenschaften scheinen sich zu widersprechen, man muß daher das Buch lesen. Es gewährt den stärkendsten Genuß. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

scharfe Gerücht der Heterodoxie erging, und in deren Schulen wahrhaftige, lebendige Religiosität, nämlich Ehrfurcht vor dem Göttlichen und Heiligen, inniges Gefühl für das Große und Erhabene und lebendiges Streben nach dem Rechten und Guten gefunden. Das Gemüt des Menschen ist die Wurzel der Religiosität, und wie überhaupt wahre Bildung nie ein fertiges, gemachtes Ding ist, so muß die Religiosität stets frisch und lebendig aus dem Herzen des Menschen entspringen, oder sie ist gar nicht vorhanden. Sie in dem Bekenntnis toter Buchstaben suchen, ist eine der größten Verirrungen, zu welchen die Menschen sich haben fortreißen lassen. Glücklich daher der Lehrer, dem die frische Quelle religiöser Gefühle und Gesinnungen unaufhörlich sprudelt! Er erhält dadurch die Weihe des Jugendbildners. In dürren, heißen Stunden trinkt er Stärkung aus dieser Quelle, und wenn auch ihm das Los beschieden sein sollte, welches der alte Sirach darstellt, indem er sagt: „Wer viel lehrt, muß viel leiden", so mangelt es ihm nimmer an Beruhigung und Trost. Denn die feste Zuversicht an eine allwaltende Vorsehung, das Bewußtsein, das Gute nach bester, gewissenhafter Einsicht gewollt zu haben, der Glaube an die Wahrheit und den endlichen allgemeinen Sieg derselben, welcher verbunden ist mit dem Glauben an die Menschheit, welcher alle bedeutenden Männer der Geschichte zu ihren Thaten ermutigt und gestärkt hat — dieses vereinigt, macht den Menschen zu einem Felsen, der nicht wanket und weichet, nicht ermüdet in seinem Thun und treu erfunden wird ungeachtet aller Beschränkungen, welche das Amt ihm auflegt. Kinder erziehen, einige Kinder, eigene — es ist ein mühsames, schwieriges, selten ganz nach Wunsch gelingendes, folglich ein mit Schmerzen und Sorgen verbundenes Geschäft. Das wissen alle Eltern ohne Ausnahme auf dem ganzen Erdenrund; sie haben es erfahren, erlebt. Aber das Geschäft dauert nicht ewig; es geht vorüber und nimmt nicht ganz in Anspruch. Mit Dank gegen Gott sieht man die Kinder heranwachsen und man freuet sich, daß es ihrer Erziehung nicht weiter bedarf. Nicht um vieles, vielleicht nicht um alles möchte man wieder von vorn anfangen. — Nicht so beim Lehrer. Er hat eine Masse von Kindern zu erziehen — fremde Kinder, und ewig — Kinder. Die fortrückenden werden durch nachrückende, die abgehenden durch neueintretende ersetzt. Er muß in jedem Jahre, vielleicht an jedem Tage von vorn anfangen — sein Leben hindurch. Was hält ihn dabei aufrecht, munter und frisch, vergnügt und getrost? Mancherlei läßt sich nennen — das beste, allein sicher Stich haltende, ganz ausreichende Mittel ist — die Religion. Mit ihr hat auch ein Lehrer noch nicht alles, aber doch das Beste. Die Überzeugungen: Gott lenke die menschlichen Geschicke im allgemeinen und besonderen — Er weiset jedem die Stätte seines Wirkens an — Er will, daß durch jeden Menschen auf

der Erde das Gute nach Kräften gefördert werde — die Schule ist der Weinberg, in welchem der Lehrer erziehend und segnend zu arbeiten berufen ist: diese und verwandte Gedanken,* die dem Lehrer immer nahe sind und lebendig vor Augen schweben, erhalten sein Herz munter und frisch und, selbst wenn Verkennung und Undank sein Los sind, mutig und getrost. Ohne sie giebt es sicher und gewiß keinen bleibend glücklichen Schullehrer.

Darum strebe der Lehrer nach immer größerer Vollendung seiner Bildung, und das Fundament derselben sei wahre Religiosität in dem festgestellten Sinne. Es thut nichts, daß man diese nicht, wie Kenntnisse und Fertigkeiten, an den Tag legen und zur Schau hinstellen kann. Darum kann man ihr Dasein auch nicht an Äußerlichkeiten

* z. B. solche, deren der Nouveau manuel des écoles primaires etc., Paris 1836, in dem Kapitel XLIX: écoles normales, aufstellt. Er zeigt: les fonctions de l'instituteur sont 1. importantes; 2. sublimes; 3. graves; 4. pénibles; 5. modestes; 6. elles portent en elles-mêmes la plus douce des récompenses, les plus pures jouissances de cœur. „Quand on aurait du dédain pour ces fonctions, on connaîtrait bien mal les douceurs de ce commerce si intime avec les premières manifestations de ses sentiments et de sa raison, le charme de cette influence si profonde, que l'instituteur exerce sur les affections, les pensées de la jeunesse. Or, tel est l'attrait de toute cette atmosphère intellectuelle et morale si fraîche, que rien au monde ne peut donner l'idée de jouissances plus pures, que l'instituteur le moins enthousiaste en subit la magie, et que celui qui a reçu de la nature ou de l'étude l'intelligence de sa haute mission, est, dans l'accomplissement de ses devoirs, le plus heureux des mortels. En effet, il ne répand que des bienfaits, et il sait bien, que si, dans ce monde, il ne recueille pas toutes les bénédictions, auxquelles son dévouement peut avoir des droits, un monde meilleur lui tient compte de ses sacrifices." — Noch finde hier ein Plätzchen eine Stelle aus einem Buche, das wir sonst nicht weiter zu berühren Gelegenheit haben werden: „Grundsätze der Erziehung, des Unterrichts und ihrer Geschichte nach Niemeyer und Ruhkopf. Herausgegeben vom Professor Dr. Chr. Koch in Marburg. Mit einem Vorworte von Dr. K. F. Ch. Wagner, Professor in Marburg. Zweite Ausgabe. Marburg, Elwert, 1837", Seite 229: Resultat, A.: „Aus der Geschichte des Schulwesens lernt man, daß es nie geachteter war, als in der klassisch-christlichen Zeit der alten Benediktiner (?). Warum? — Es ruhte auf dem Segen — nicht sowohl ihrer sieben Künste, als ihrer drei Gelübde, deren Form zwar veraltet ist, deren Wesen aber ewig die Bedingungen der wahren Achtung des Lehrerstandes enthält. Denn castitas ist nicht mehr absolute Ehelosigkeit, sondern wahre Keuschheit oder jene Sittenreinheit, die heutigestags mehr in als außerhalb des Familienlebens existieren kann; paupertas ist nicht mehr Schmutz und Nacktheit, sondern Genügsamkeit mit gänzlicher Entfernung von aller Geldsucht; obedientia nicht Sklaverei unter despotische Launen, sondern besonnener Gehorsam gegen göttliche und menschliche Gesetze überhaupt, und insonderheit gegen die Statuten des öffentlichen Unterrichts, mit jener Demut vor Gott, welche das beste Gelingen nicht sich selber anmaßt, und jener Bescheidenheit vor Menschen, welche sich von Herrsch-, Rang- und Titelwesen möglichst entfernt hält. — Also kann unnützes Mönchtum mit seinen Heiligen

irgendeiner Art erkennen; das einzig sichere Kennzeichen ihres Wohnsitzes in anderen ist ein tugendhaftes Leben. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!“ *

[Die Idee, welcher der Lehrer lebt, ist die Förderung des Sittlichen in dem Menschengeschlechte. Ihr widmet er sich mit ganzer Seele, sie besitzt ihn und hat ihn. Sie sitzt nicht in seinem Kopfe wie ein ersonnener Grundsatz, sondern sie ist in ihm Fleisch geworden. Er hat sie nicht, sondern er wird (von ihr) gehabt. Es gehört zu seinem Charakter, Lehrer zu sein; er könnte nichts anderes so sein, wie er Lehrer ist. Das Lehren ist sein Leben geworden, seine Nahrung; er geht in ihm auf. Was Wunder, daß sich unter seinen Händen das Lehrgeschäft gestaltet zu einer freien Kunst, und daß er allen seinen Schülern die Signatur seines Geistes aufdrückt! Wie er sein Glück findet im Lehren, so sind die glücklich zu preisen, die von ihm lernen.

Zu solcher genialen Virtuosität bringen es nur die geborenen Lehrer unter den glücklichsten, seltensten Umständen. Von uns anderen erwartet man wenigstens, daß wir, was wir sind und wollen, mit und aus Charakter sind und wollen, eine Mahnung, der wir hoffentlich entsprechen, zu unserem eigenen Heil und zum Wohl derer, die uns anvertraut sind. In seinem Ich muß er dem Schüler spiegeln — nicht bloß das anschauliche Erkennen, sondern auch das begriffmäßige Denken, dann den Geist der Schulgemeinschaft, die Unterordnung der Persönlichkeit unter objektive allgemeine Zwecke, kurz den gereiften, erzogenen — wenn nicht vollendeten — doch nach Vollendung strebenden Menschen. Die wichtigste Erscheinung in der Schule, der lehrreichste Gegenstand der Anschauung, das lebendigste Beispiel ist für den Schüler der Lehrer selbst. Er ist die personifizierte Lehrmethode, das Unterrichts- und Erziehungsprinzip selbst. Seine Persön-

und Reliquien in anderen Formen immer einmal wiederkehren, wenn auch das alte rein vergessen wäre, und wodurch? — — — B.: Aus der Theorie der Erziehung und des Unterrichts lernt man, daß zwar der Flor der Schulen auf der ökonomisch-politischen Sorgfalt der höchsten Regierung beruhe; daß jedoch auch der Einzelne, welcher die Kunst der Menschenbildung mit einer Tugend ausübt, die keine Theorie und Belehrung (im Texte steht Belohnung) ersetzt, eine reiche Belohnung in dem Bewußtsein findet, daß der durch Sorglosigkeit des Volkes und des Staates verwilderte Weinstock der Erziehung nie ohne süße, ohne eigentümliche Früchte bleiben kann. Des Schulmannes ganze Kunst beruht indessen auf der Methode zü gewöhnen und zu üben. — Wenn aber beides glücken soll, so muß Liebe zur Jugend und zur Erkenntnis ihrer Kenntnisse als innere, und das alte ora et labora als äußere Bedingung hinzukommen. In wem ist also eine gute Erziehung nichts als eine gute Gewohnheit? In wem etwas mehr, eine Kunst? eine Wissenschaft? eine Tugend? In wem und von wem eine Gabe, eine Gnade, ein Segen?“ — Anm. Diesterwegs (2. Aufl.).

* Damit schließt der allgemeine Teil des Wegweisers in der 2. Aufl.

lichkeit giebt ihm Ansehen, Macht, Einfluß, Kraft. Überall ist die Schule gerade so viel wert, als der Lehrer, und wenn man jene gesehen, so hat man diesen genauer und gründlicher kennen gelernt, als es durch die umständlichste Beschreibung möglich wäre. „Zeige mir deine Schüler, damit ich dich sehe!“]

[5. Habe Freude an der Entwickelung oder Bewegung: 1. für dich; 2. für deine Schüler!

Für dich: a) an der körperlichen, b) an der geistigen Bewegung. Ohne körperliche Bewegung und die dadurch entstehende Entfaltung, Kräftigung u. s. w. geraten die Organe des Leibes in Unthätigkeit, ihre Funktionen stocken, ein gesundes, frisches Dasein wird zur Unmöglichkeit. Das ist klar wie die Sonne. Unser Satz heißt: Habe Freude an der Bewegung, d. h. an der Bewegung selbst, als solcher; er heißt nicht: Habe Freude darüber, daß dich die Bewegung da und da hinbringt, freue dich ihrer als eines Mittels, sondern freue dich ihrer — zuerst der körperlichen — selbst. Wie machen es die naturkräftigen, gesunden Kinder? Sie spielen — und warum? Um zu spielen. Sie laufen, ringen, klettern, schwimmen — warum? Weil sie an diesen Übungen ihre Freude haben. Dieses ist das Rechte. Werde oder bleibe ein Kind!

Noch eine Frage zur Erläuterung: Welcher Reisende (das beste Reisen ist das Fußreisen) hat den höchsten Gewinn vom Reisen, den größten Genuß im Augenblicke, die nachhaltigste Wirkung? Etwa derjenige, welcher reiset, um anzukommen, der nur das Ziel im Auge hat, oder derjenige, welcher reiset, um zu reisen, welcher an dem Reisen selbst, d. h. an der frischen, angreifenden, stärkenden Bewegung selbst seine Freude hat? Das ist für den Erfahrenen und Verständigen keine Frage, es ist ein unumstößlicher Satz. Wandere! „Jede Straße führt ans End' der Welt.“

Ganz dasselbe gilt von der geistigen Bewegung. Habe Freude an ihr, abgesehen von dem Ziele, unbekümmert um dasselbe! Wie es ganz schön und gut ist, wenn man an einem erfreulichen Ziele ankommt, so braucht man ein solches nur da gar nicht im Auge zu haben, wo seine Erreichung gewiß ist, wenn man sich nur geistig entwickelt und bewegt. Man muß nur an der geistigen Bewegung seine Freude haben; ja, ohne sie erreicht man nicht einmal ein Ziel. Die Humanisten verlangen, man solle die Wissenschaften um ihrer selbst, nicht um irgendeines Nutzens oder äußerer Zwecke willen treiben, und sie haben vollkommen recht. „Wer die Göttin freit, suche in ihr nicht das Weib.“ Wahre Erkenntnis wird nur dem, der sie mit reinem Herzen sucht, der sie um ihrer selbst willen sucht. „Die reines Herzens sind, werden Gott schauen.“

Wenn du, mein Leser, diesen Sätzen beistimmst, so rate ich dir doch, dich vorzusehen und zu bedenken, was du damit einräumest. Du erklärst dich nämlich dadurch nicht bloß gegen die banausischen Nützlichkeitskrämer, sondern du legst dadurch, daß du freie Bewegung und Entfaltung willst, ein unbedingtes Vertrauen zur menschlichen Natur an den Tag. Du bekennst dich zu der Überzeugung, daß das Wahre, Gute und Rechte auf dem Wege freier Bewegung der menschlichen Kräfte gefunden werde, und mit dieser Bejahung oder Position sprichst du die Verwerfung ihrer Negation aus, nämlich du verwirfst die Feststellung bestimmter Zielpunkte, wohin etwa die Bewegung der Menschheit gerichtet werden sollte, du verwirfst das Prinzip des Stationären oder Stabilen, und erklärst dich für die Fortbewegung und Entwickelung alles Menschlichen. Die Wahrheit ist eine nie fertige, sondern eine ewig mehr und mehr aus der Menschheit herauszugebärende, offenbar zu machende. Die Entwickelung der Wahrheit ist ein ewiger Prozeß des Werdens. Das Denken äußerer Dinge richtet sich nach der Natur dieser Dinge. Die Einrichtungen der Menschen sollen sich richten nach der Natur und den Bedürfnissen der Menschen. Der Mensch hat das Bedürfnis des Denkens, des freien Denkens. Unfrei denken heißt: nicht denken. Dieses sind Konsequenzen jenes Vertrauens zur Menschennatur. Mit ihm bekennst du dich zu dem Grundsatze unbedingter Denkfreiheit und zu allen ihren Folgen, verwirfst damit jedwede Berechtigung zu Voraussetzungen irgendeiner Art, und übst für dich das Recht freier Forschung auf allen Gebieten des Denkens, ja, verlangst für dich und folglich für jeden anderen die Ausübung dieses Rechtes als eines unveräußerlichen Besitztums. Diese Konsequenzen sind vom schwersten Gewicht, bedenke dich wohl! Ich will dir nichts aufreden. Als dein aufrichtiger Freund bitte ich dich daher: Folge der an der Spitze dieses Abschnitts stehenden Aufforderung nicht eher, bis du dich durch längeres Nachdenken von ihrer Bedeutung und ihren Konsequenzen überzeugt hast! Denn Konsequenz ist der Charakter richtigen Denkens.

Besteht mein Satz deine Prüfung, nun so wirst du ihn nicht bloß bei dir, sondern auch bei deinen Schülern anwenden; es kann nicht anders kommen. Was man sich selbst erlaubt, erlaubt man auch anderen. In geistigen Dingen existieren keine Privilegien; vielmehr liebt man hier Gleichheit und — nach dem Sinne unseres Satzes — Freiheit: unbegrenztes, schrankenloses Denken und Forschen. Wer dem menschlichen Denken Grenzen zieht,* bestimmen will: bis hieher,

* 1. „Freie Untersuchung jedes möglichen Objekts des Nachdenkens, nach jeder möglichen Richtung hin und ins Unbegrenzte hinaus ist ohne Zweifel ein Menschenrecht. Niemand darf seine Wahl, seine Richtung, seine Grenzen

aber nicht weiter; innerhalb dieser Schranken freie Bewegung, aber nicht jenseits derselben, und wie die Versuche, den menschlichen Geist zu knechten, heißen mögen — der ist ein Gegner unseres Grundsatzes (in der Regel wird er unser persönlicher Feind sein — was ihn charakterisiert!). Wer sich zu ihm frei und fröhlich bekennt (nichts ist wohlthuender, als das Vertrauen zur Wahrheit und Menschennatur!), liebt nicht bloß das leibliche Tummeln der Kinder, sondern ihre geistige Bewegung, ihre innere Entfaltung, ihr Suchen des Wahren. Es wird ihnen schon zugute kommen, es muß herrliche Früchte für sie tragen; im freien, interesselosen, darum geistig freudigen Denken finden sie das Wahre, werden immer mehr für das Wahre gewonnen, entwickeln sich zu Menschen, „in welchen kein Falsch ist“.

Der Geistesknecht erschrickt vor diesen Sätzen. Ihm wird grün und gelb vor den Augen, wenn er von freien Forschungen, schrankenlosem Denken hört. Eine bodenlose Unendlichkeit thut sich vor ihm auf, der Boden wankt unter seinen Füßen und er fürchtet das Hinabstürzen in den Abgrund. Ganz natürlich. Denn er sitzt auf einem künstlich aufgerichteten Gebäude, dessen Fortbestand gefährdet ist, sobald man einen Stein aus dem Fundamente herausnimmt. Gewöhnt an die Kerkerluft, vergeht ihm der Atem, sowie er der frischen Gebirgsluft ausgesetzt wird, und er sehnt sich zurück nach den gewohnten Räumen. Hier fühlt er sich heimisch und wohl, und dieses Wohlsein erklärt er für einen Beweis der Richtigkeit seiner Ansichten. Hingestellt unter Gottes freien Himmel, hätte er seine eigenen Kräfte gebrauchen, Schwierigkeiten aller Art überwinden müssen, um die Herrlichkeiten des Alpenlandes zu genießen. Aber an den Gebrauch eigener Kräfte ist er nicht gewöhnt, von Jugend auf haben andere für ihn gedacht oder auch nicht gedacht, andere haben ihm die fertige Weisheit in zugerichteten „Fragen und Antworten“ eingegeben, er hat sie sich gläubig angeeignet und er hat von seinen Vormündern so viel von der Abscheulichkeit des eigenen Denkens gehört, daß er lebenslänglich einen horror dagegen verspürt. Als Ziel des Lebens hat er die Ruhe,

---

bestimmen, als er selbst.“ — „Es ist Bestimmung seiner Vernunft, keine absolute Grenze anzuerkennen; und dadurch wird sie erst Vernunft, und er dadurch erst ein vernünftiges, freies, selbständiges Wesen.“ „Ein Vertrag, durch welchen er eine solche Grenze setzte, hieße zwar nicht unmittelbar so viel als: ich will ein Tier sein, aber so viel hieße er: ich will nur bis zu einem gewissen Punkte ein vernünftiges Wesen, sobald ich aber bei ihm angekommen sein werde, ein unvernünftiges Tier sein.“ — Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europens, die sie bisher unterdrückten. Eine Rede (von Fichte!). Heliopolis, im letzten Jahre der alten Finsternis. (Ohne Jahreszahl!) Seite 57 f. 2. 1848: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.“ Ein Grundrecht der Deutschen! — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

die Zufriedenheit ꝛc. schildern hören. Warum sollte er nun nicht das Heilsame des Kerkers empfinden, da er sich darin so wohl fühlet? — — —

So wird das Junge des Edelhirsches, gleich nach der Geburt eingefangen und gezähmt, ein Haustier, es frißt aus der Hand seiner Gebieterin und leckt sie dankbar. Ihm ist wohl in seiner Umzäunung und es verlangt nicht nach dem freien Walde, den es nicht kennt — nicht nach den Gefahren und Kämpfen, denen es nicht entgehen würde. Was es nicht geworden, was es aber hätte werden können, erkennt man, wenn man es neben ein Tier des freien Waldes hinstellt; und was an dem gefangenen Tiere geschehen, erkennt man dann, wenn man sieht, wie sich ein freies Tier des Waldes gebärdet, wenn man es einsperrt. Mitleid den Gefangenen! Aber wehe den Kerkermeistern! Willst du ein solcher sein oder werden oder bleiben?*]

Zusatz 1. Die bisherigen Merkmale der Didaktik der modernen Schule erschöpfen, so weitläufig ihre Darstellung auch geworden, den reichen und vielseitigen Gegenstand zwar nicht; aber die Natur, das Wesen der neueren Unterrichtsweise kann keinem Leser verborgen geblieben sein. Wir wollen es hier noch mit einem charakteristischen Worte bezeichnen: die Methode der neuen Schule ist durchweg rational.** Dieses wird klar, wenn man ihren Gegensatz hinzudenkt: die dogmatische Methode. Diese — die Lehrweise der alten Schule (manche Schule von 1849 ist eine alte, ihr Charakter vielleicht so alt wie das Deutsche Reich, sie könnte ihr tausendjähriges Jubiläum feiern) — betrachtet den Lehrstoff als fertig, gegeben, er ist darum dem Lernenden vorzulegen, von demselben auf Treu und Glauben anzunehmen, hauptsächlich mit dem Gedächtnis u. s. w. Die Lehrweise der neuen Schule hat es überall zuoberst mit dem Verstande zu thun, der Schüler soll alles verstehen und be-

* Einige Sätze von Fichte (!): 1. „Meine Willkür ändert sich notwendig, sowie meine Einsichten ab- und zunehmen. Das Versprechen, sie nicht zu ändern, wäre ein Versprechen, seine Einsichten nicht zu vermehren und zu vervollkommnen. Ein solches Versprechen darf kein Mensch geben. Jeder hat die Pflicht, mithin auch das unveräußerliche Recht, ins Unendliche an seiner Vervollkommnung zu arbeiten und seinen besten Einsichten jedesmal zu folgen.“ 2. „Wer seinen Verstand frei macht, wird in kurzem auch seinen Willen befreien.“ — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

** Die Unterrichtsweise der modernen Schule ist noch in anderer Beziehung die rationale. Der Lehrer der neuen Zeit sucht das Wesen der menschlichen Seele, ihre Entwickelungsgesetze und die Wirkungen, welche durch den Unterricht in ihr hervorgebracht werden, zu begreifen. In seinem Kopfe ist es rational. Natürlich will er seinem Schüler dieselbe Beschaffenheit geben; darum leitet er ihn zum Begreifen alles dessen an, was von ihm begriffen werden kann. In diesem mehrfachen Sinne ist die Methode der modernen Schule die rationale. (Man studiere Beneke und dessen Ausleger: Dreßler!) Welche Wirkungen sie hervorbringt, erfährt der, welcher aus einer Schule der alten Art in eine der neueren Art hineintritt. Wer das nicht erfahren hat, muß sich bescheiden, von der Sache nichts zu verstehen, und — schweigen. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

greifen, nichts Unbegriffenes lernen, sie ist rational. Als solche hat sie es aber, wie gezeigt worden, nicht bloß mit dem Verstande, sondern mit dem ganzen Menschen zu thun, mit Kopf und Herz, Geist und Gemüt. Gefühl und Willen, ja das Unterrichtsprinzip prätendiert, allseitiges Erziehungsprinzip zu sein.

Der Rationalismus, von dem wir hier reden, ist begreiflicherweise nicht der Rationalismus als System, sondern als Methode. Jener ist aber dieser sehr nahe verwandt, sie verhalten sich zu einander wie Inhalt und Form. Naturgemäß wird daher jener auch nach der rationalen Methode behandelt. Möglicherweise aber kann er auch, wie jedes fertige Wissen, dogmatisch vorgetragen werden, und es geschieht auf Kathedern und Kanzeln noch alle Tage. Der Supranaturalismus wählt sich aus guten Gründen die dogmatische Lehrweise. Man kann es versuchen und hat es versucht, dieses System rationalistisch oder spekulativ-dialektisch zu behandeln. Aber man weiß, mit welchem Erfolg! Nach dem Charakter der neuen Schule legt sie einen entschiedenen Wert auf die Gegenstände, die sich rein rational behandeln lassen: die mathematischen. Das Rechnen ist die elementarste Disziplin der neuen Schule. Ihre Methode ist die genetisch-heuristische. Demnächst werden die Stoffe, welche gegeben sind, wie die Naturgegenstände und die Sprache, rational behandelt — anschaulich-begriffmäßige, analytisch-induktive Methode. Geschichte und Religion, letztere insoweit sie historisch ist, werden dogmatisch vorgetragen. Natürlich sucht die neue Schule auch ihnen mit dem Verstande beizukommen.

Wie sehr die Richtung derselben mit dem Prinzip des modernen Lebens übereinstimmt, haben wir oben schon angedeutet. Darin liegt die Zeitgemäßheit und die Bürgschaft der Dauer des Prinzips der modernen Schule. Sonst dürfte man beim Anblick seiner zahllosen Feinde (d. h. Gegner par principe, nicht aus böser Lust) wohl für seine Fortexistenz besorgt sein. Alles Hierarchische, Bevormundende, Despotische, Vernunftwidrige, Stabile u. s. w. ist der Gegensatz des modernen Unterrichtsprinzips. Dagegen fraternisiert und sympathisiert es mit allem, was sich bewegt, sich entwickelt, verändert, fortbildet, lebt. Es ist das Prinzip des Fortschritts. Wir könnten es das geographisch-europäische oder amerikanische, das Gegenteil (die dogmatische Methode) das asiatische Prinzip nennen.*

* Namengebung ist nicht übel, wenn die Namen Sachen und Richtungen bezeichnen. In diesem Unterhaus der Noten stehe daher beispielweise die Bezeichnung einer gewissen Methode oder Richtung, die der ungenannte Verfasser wahrgenommen haben will. „Vorsagen und nachsprechen lassen, das ist die wahre Heilmethode, die uns erst neulich von einem semi- oder quasi- anonymen Pädagogen sehr warm empfohlen worden ist. Sie bildet angeblich das „Glaubensvermögen", eine nagelneue, aber für unsere Zeit höchst praktische Seelenkraft, in der jedenfalls das Denkvermögen, das ohnehin nur unbequem ist, aufgehen kann. Man hat die neue Glaubensmethode die akroamatische zu nennen beliebt und von ihr gerühmt, sie werde den Übeln, welche die sokratische erzeugt, kräftig begegnen. Ich würde sie auf dem Territorio der Volksschule lieber die morganatische nennen, weil sie der Vernunft nur zur linken Hand angetraut ist; oder die phlegmatische, weil sie sich vor-

[illegible]

und Zopfregiment des vorigen Jahrhunderts vor 1770, und geschwinde Schuster und Schneider, Unteroffiziere und Bedienten als Schulhalter angestellt u. s. w. Sein; nun denn auch redlich und offen beigestimmt, unbedingt, ganz, nicht halb Ja halb Nein, und willig alle Folgen des neuen Prinzips übernommen, und den Zwiespalt, den es nicht bloß unter den streitenden Parteien, sondern auch in den Gemütern der Lehrer selbst anrichtet, in Harmonie und Zufriedenheit umgeschaffen! Wer — um nur eines anzudeuten — andere zur Selbstentwickelung und zu freier Thätigkeit bestimmen will und soll, will sich natürlich auch selbst fort und fort entwickeln und frei thätig sein. Wo sind die Mittel dazu? — Doch genug; aber wir empfehlen dem denkenden Leser die Verfolgung der Konsequenzen des Prinzips der neuen Schule; es wird ihm manches Rätsel der Zeit aufschließen, manche Erscheinung erklären, auch wird er gerecht werden, indem er Streitigkeiten auf den Feldern der Pädagogik und auf verwandten, nicht aus der bösen Lust der Streitenden, sondern aus der Konsequenz entgegengesetzter Prinzipien ableiten lernt. Doch Punktum. —

Nachdem wir nun, wie wir glauben, die Hauptregeln eines geistbildenden Unterrichts, nach dem Standpunkte der didaktischen Einsicht der Gegenwart, aufgestellt haben, drängt sich uns noch eine Bemerkung auf, die wir nicht zurückhalten können. Werden sie den, der sie erkennt, zu einem tüchtigen Lehrer stempeln, ist die Erkenntnis ihrer Wahrheit hinreichend? Antwort: Nein; denn zum Erkennen muß das Thun hinzukommen, zur Theorie die Praxis. Man hat an ihnen nur ein Regulativ, eine Norm, einen Maßstab, Prinzipien, oder wie man will. Aber auch sie selbst — und das wollten wir eigentlich sagen — können unendlich mißverstanden, mißbraucht werden. Man denke nur an die Grundsätze des modernen Unterrichts: Der Schüler soll alles mit Bewußtsein vollziehen — alles verstehen, was er lernt — überall zur Selbstthätigkeit erweckt — seine Vorstellungen in klaren Worten darzulegen angeleitet werden u. s. w. Aber: ist das erste möglich und, wenn möglich, gut? was heißt „verstehen"? giebt es nicht verschiedene Grade des Verstehens? welcher ist gemeint? soll der Schüler nicht mehr in stiller Sammlung die Gegenstände auffassen?

---

ein: Was? sondern stets als ein Wie, Woher und Wohin? als Thatbestand, Grund und Folgerung, discurrendo, in sokratischer Fragerörterung mitzuteilen, so würde nicht zwar vorzeitig, mechanisch, im Übermaße, die Jugend mit vielerlei Scheinweisheit erfüllt werden, die sie schlecht verdaut oder durch die Rippen schwitzt; sie würde nicht vom Lernen tot, müd und dumm werden; sie würde nicht die höhere Bildung als einen dürren, abgeschlossenen Kreis herkömmlicher Lehrsätze ansehen und lediglich nach dem praktischen Nutzen berechnen lernen, um, wenn sie nun der Universität zugeschult wird, mit ihrer uniformen Dressur sobald als möglich zustande zu kommen; aber sie würde das Lernen als ihr schlechthin zustehende, ihrem innersten Gefühl und Bedürfnis entsprechende Nahrung begreifen, sie würde, aus Leben, selbst Leben in sich entzündet fühlen, und gar nicht mehr fragen: wie weit ist das Gebiet oder wie enge? bis wohin muß ich noch laufen, um fertig zu werden? sondern einfach das Zunehmen in der Weisheit als Funktion ihres eigensten Ichs und also als aufs Leben dauernde, nie ein Ende nehmende Beschäftigung von selbst erfassen." Direktor Weber in Magers Revue, 1843, Juliheft S. 4. — Anm. Diesterwegs (4. Aufl.).

halten. Für Schule und Leben ist nun die Harmonie hergestellt, nämlich für die moderne Schule und das Leben der Gegenwart. Was wird nun die alte Schule machen? — Solange im Leben das Prinzip der Bevormundung, der Unmündigkeit des Volkes, der Vielregiererei, mit einem Worte des büreaukratischen Absolutismus herrschte, so lange konnte sie, trotz der fortgeschrittenen Pädagogik, die ihre Richtigkeit nachwies, bestehen, und sie wurde von den öffentlichen Gewalten geschützt, während man die moderne Pädagogik seit 1820 höchstens duldete, seit 1840 aber mehr und mehr zu verdrängen suchte und gegen ihre Verteidiger einschritt. Aber wie nun? Wird die alte Schule den Wogen des Lebens Widerstand leisten, wird sie das Leben besiegen? Lächerliche Frage, Schwachsinn und Unverstand! Wer dürfte sich Hoffnnng machen, in diesem Kampfe zu beharren? Wohl steht es zu erwarten, daß der Klerus sich zu diesem Kampfe rüsten werde, insgeheim und offen, im Bunde mit der Masse derer, welche reaktionäre Gelüste hegen; aber der gesamte Stand der Lehrer, soweit er von der Intelligenz und der Bewegung der Zeit ergriffen worden, wird in die strömende Bewegung eingehen und dem Prinzip der freien Entwickelung von innen heraus und von unten nach oben huldigen. Das ist nicht mehr bloße Hoffnung, sondern Thatsache, und darin findet die Erwartung ihre Begründung, daß der allgemeine Teil dieses „Wegweisers" der ihm befreundeten Gemüter immer mehr und mehr finden werde. Büchern kann man widerstehen. Aber man versuche es mit dem Leben!? Gut Heil!]

Alphabetisches Verzeichnis der pädagogischen Materien.

Die römische Ziffer bezeichnet den Band, die arabische die Seite.

C.

D.

E.

S.

T.

U.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.